

Skolelederes læringsfellesskap

Læring for ledere i lærende skoler

Anne Kristin Baalsrud, Grethe S. Keller og Elisabeth Aandalen



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

25. april 2008

Innhold

INNHold	2
FORORD	6
1. INNLEDNING	8
1.1 UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST	9
1.2 RELEVANT FORSKNING	12
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
1.4 BAKGRUNN FOR VALG AV FORSKNINGSMETODE OG DESIGN	15
1.5 TEORIRAMME	16
1.6 AVGRENSNINGER	18
1.7 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	20
2. UTDANNINGSPOLITISK KONTEKST	21
2.1 KUNNSKAPSSAMFUNNET	21
2.2 KULTUR FOR LÆRING	24
2.3 INTERNASJONAL PÅVIRKNING AV NORSK UTDANNINGSPOLITIKK	26
2.4 LEDELSESDISKURSER	27
2.4.1 Retorikk og ledelsesdiskurs fra 1980 til i dag	28
2.4.2 Aktuelle politiske styringsdokumenter	30
2.5 OPPSUMMERING	35
3. ULIKE PERSPEKTIV PÅ LÆRING	36
3.1 BEHAVIORISTISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING	36
3.2 KOGNITIVT PERSPEKTIV PÅ LÆRING	37
3.3 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV PÅ LÆRING	38

3.3.1	<i>Læring er situert</i>	38
3.3.2	<i>Læring er grunnleggende sosial</i>	39
3.3.3	<i>Læring er distribuert</i>	39
3.3.4	<i>Læring er mediert</i>	40
3.3.5	<i>Læring og språk</i>	41
3.3.6	<i>Læring er deltagelse i praksisfellesskap</i>	42
3.4	OPPSUMMERING	43
4.	ORGANISASJONSLÆRING	44
4.1	FRA ORGANISASJONSLÆRING TIL LÆRENDE ORGANISASJONER	44
4.2	KUNNSKAPSBYGGING	48
4.3	ET MANGFOLD AV LÆRINGSFORHOLD	50
4.4	OPPSUMMERING	55
5.	LEDELSE	57
5.1	ULIKE PERSPEKTIV PÅ LEDELSE.....	57
5.2	RELASJONELT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE.....	59
5.3	LÆRINGSLEDELSE	63
5.4	Å VÆRE LÆRENDE I FORHOLD TIL LEDELSE	66
5.5	OPPSUMMERING	68
6.	METODE OG DESIGN	69
6.1	METODISK TILNÆRMING	69
6.2	BEGRUNNELSE FOR VALG AV FENOMENOLOGISK DESIGN	72
6.2.1	<i>Hermeneutisk tradisjon</i>	74
6.2.2	<i>Fenomenologiske studier</i>	74
6.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	76

6.4	VÅR FORSKNINGSPROCESS.....	80
6.4.1	<i>Forberedelser</i>	81
6.4.2	<i>Datainnsamling</i>	82
6.4.3	<i>Analyse av meningsinnhold</i>	84
6.4.4	<i>Rapportering</i>	86
6.5	KVALITET I INTERVJUSTUDIER.....	87
6.5.1	<i>Reliabilitet (pålitelighet)</i>	87
6.5.2	<i>Validering</i>	88
6.5.3	<i>Etikk</i>	89
6.6	OPPSUMMERING.....	90
7.	ANALYSE OG TOLKNING	92
7.1	HVILKE LÆRINGSFELLESSKAP DELTAR SKOLELEDERE I, OG HVORDAN BESKRIVER DE DISSE? 93	
7.1.1	<i>Mangfold av læringsforhold</i>	94
7.1.2	<i>Læringsforhold i nettverk</i>	95
7.1.3	<i>Læringsforhold i team</i>	97
7.1.4	<i>Læringsforhold i praksisfellesskapet</i>	99
7.2	HVORDAN BESKRIVER SKOLELEDERE AT LÆRING SKJER I DISSE FELLESSKAPENE?	102
7.2.1	<i>Læring i samspill med andre</i>	102
7.2.2	<i>Erfaringsdeling</i>	104
7.2.3	<i>Kultur for læring</i>	106
7.2.4	<i>Mediering</i>	108
7.3	HVORDAN BESKRIVER SKOLELEDERE AT LÆRINGSFELLESSKAPENE PÅVIRKER PRAKSIS?	110
7.3.1	<i>Skolen som en lærende organisasjon</i>	111
7.3.2	<i>Læring i læringsfellesskap som bidrar til læringsledelse</i>	113

7.3.3	<i>Et eksempel på læringsledelse</i>	<i>114</i>
8.	KONKLUSJON	121
8.1	HVORDAN BESKRIVER OG FORSTÅR SKOLELEDERE LÆRING GJENNOM DELTAKELSE I ULIKE LÆRINGSFELLESSKAP?.....	121
8.1.1	<i>Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i, og hvordan beskriver de disse.....</i>	<i>121</i>
8.1.2	<i>Hvordan beskriver skoleledere at læring skjer i disse fellesskapene?.....</i>	<i>122</i>
8.1.3	<i>Hvordan beskriver skolelederne at læringsfellesskapene påvirker praksis?</i>	<i>123</i>
8.1.4	<i>Oppsummering.....</i>	<i>124</i>
8.2	FORSKNINGSMETODISKE VURDERINGER.....	126
8.3	AKTUELLE TEMA FOR VIDERE FORSKNING.....	126
	KILDELISTE.....	128
	VEDLEGG 1: FIGURLISTE	131
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	133

Forord

Vår masteroppgave er den avsluttende oppgaven i studiet Utdanningsledelse ved ILS, Universitetet i Oslo. Dette studiet er forsknings- og erfaringsbasert, og skal kvalifisere for utdanningsledelse. Studentenes arbeidserfaring inngår som en viktig ressurs i undervisningen.

Med dagens omfattende krav til ledelse i skolen har vi selv, som ledere, erfart at det er nødvendig at vi til en hver tid er i front, holder oss faglig oppdatert og har evne til å initiere prosesser for fornying og utvikling av skolen. I dagens skoledebatt er det fokus på krav til formell lederkompetanse for skoleledere. I artikkelen Kompetansebegrepet på skolenettet.no 21.11.2006 hevder Møller at kompetanse er sosialt konstruert, avhengig av konteksten og kan knyttes både til enkeltindividet og til fellesskapet på arbeidsplassen. Dette tolker vi som at lederkompetanse ikke er noen man tilegner seg en gang for alle, men noe man hele tiden må utvikle i forhold til endringer i den virksomheten man skal lede.

Med det som utgangspunkt er vi opptatt av å sette søkelys på hvordan denne kontinuerlige kompetansebyggingen blir ivaretatt. Hvor og hvordan foregår skolelederes kontinuerlig læring og utvikling? Vi mener det er viktig at det både i den pågående debatten, og i forskning på skoleledelse, blir satt fokus både på formell utdanning og kontinuerlig læring og utvikling. Derfor har vi valgt skolelederes læringsfellesskap som tema, og satt søkelys på læring for ledere i lærende skoler.

For å skaffe oss økt innsikt og forståelse i dette feltet, har vi intervjuet skoleledere om deres opplevelse av læring i de læringsfellesskapene de deltar i. I dette arbeidet har vi møtt reflekterte skoleledere som har vært til stor inspirasjon og gjort prosessen lærerik. Det har også ført til refleksjon og bevissthet i forhold til egen praksis.

Vi har gjennom hele prosessen arbeidet tett sammen. Dette har lært oss mye om samarbeid og samhandling. Det at vi hele tiden har måttet forhandle om mening, har også økt læringsutbyttet.

Stor takk rettes til de skolelederne som velvillig stilte opp og delte sine opplevelser og erfaringer med oss. Takk rettes også til Ruth Jensen for god veiledning gjennom hele prosessen.

Oslo, april 2008

Anne Kristin Baalsrud

Elisabeth Aandalen

Grethe Sofie Keller

Ankomst og avreise.

Tingene klatret opp fra dypet.

Små koralløyer.

Hvite pusteplasser for våre trekkfuglhjarter.

Knapt lærte vi tingenes navn

Før drømmen om fjerne fastland

Fingret med vingene våre.

En etter en begav vi oss videre.

(Kolbein Falkeid)

1. Innledning

Sentrale styringsdokumenter signaliserer at skolen skal være en lærende organisasjon. Skoleledere skal lede skolens læringsarbeid på organisasjons-, profesjons- og elevnivå.

Mens internasjonal forskning i stor grad har hatt fokus på hva som kjennetegner god ledelse, har mange av de norske studiene hatt fokus på å forstå skoleledelse som fenomen. Det er vanskelig å påvise at ledelse påvirker elevenes læring. Det kan imidlertid dokumenteres at skoleledelse har betydning for organisasjonens læring, og at skoleledelse dermed indirekte påvirker elevenes læring (Møller 2006a).

I Norge stilles det ikke krav til formell skolelederkompetanse. Spørsmålet har imidlertid blitt satt på dagsordenen, blant annet i lys av internasjonale undersøkelser som dokumenterer norske elevers svake læringsresultater. Skoleledere deltar i ulike kompetanseutviklingstiltak knyttet til ledelse. Kompetanseutvikling for skoleledere er et høyt prioritert område for å gjennomføre Kunnskapsløftet, og det er skoleeier som skal prioritere og vedta kompetanseutviklingstiltakene. Et notat skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet av Fafo, Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning, (Jordfall 2006), basert på informasjon rapportert inn fra skoleeierne til Utdanningsdirektoratet om bruk av kompetanseutviklingsmidler i 2005, viser følgende:

- 74 % av skolelederne deltok i etterutdanning generell ledelse
- 98 % av skolelederne deltok i etterutdanning pedagogisk ledelse
- 9 % av skolelederne deltok i videreutdanning generell ledelse
- 21 % av skolelederne deltok i videreutdanning pedagogisk ledelse

Dette gjelder skoleledere i grunnskolen. I notatet er kort og lang etterutdanning slått sammen, så den skiller kun mellom etterutdanning (1-4 dager + 1 uke eller mer) og videreutdanning som gir studiepoeng.

Vi er imidlertid, som nevnt i oppgavens forord, opptatt av kontinuerlig læring og utvikling, og retter derfor fokus mot hvordan skoleledere, gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap, utvikler kompetanse i å lede læringsarbeid på organisasjons- og profesjonsnivå. Gjennom vår studie ønsker vi å belyse hvilke læringsfellesskap skoleledere deltar i, og hvordan de beskriver disse. Videre ønsker vi å utvikle innsikt i hvordan kunnskap bygges og erfaringer deles, samt hvordan skoleledere beskriver at læringsfellesskapene påvirker egen praksis.

Begrepet læringsfellesskap brukes i mange sammenhenger, også i teorien som er sentral i vår studie, om fellesskap der læring er sentralt, og knyttes ofte opp mot lærende organisasjoner. I slike fellesskap er det både fokus på å tilegne seg mer kunnskap, og å nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes. Samhandling er sentralt i disse fellesskapene. I vår studie bruker vi begrepet læringsfellesskap om de formelle og uformelle læringsarenaer våre informanter deltar på, og som er relatert til deres jobb som skoleledere.

I kapittel 1 vil vi først vise til aktuelle utdanningspolitiske føringer og den pågående debatten om kvalifisering av skoleledere. Videre vil vi begrunne vårt valg av fokus, perspektiv og problemstilling. Vi vil også belyse relevant forskning på området, kort redegjøre for valg av metode for innsamling og analyse av data, og teori vi drøfter dette opp mot.

1.1 Utdanningspolitisk kontekst

Utdanningspolitiske føringer stiller krav til skoleledere. Sentrale styringsdokumenter som Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og Forskningsdepartementet, UFD, 2003), Norges offentlige utredninger nr. 16 (NOU 2003). *I første rekke og Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet 2006) løfter fram beskrivelsen av og krav til god skoleledelse. Rektors oppgaver og rolle blir blant annet beskrevet slik:

Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (NOU 2003, s. 247).

I St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, blir skoleledelse fremhevet som avgjørende for kvalitetsheving i skolen. Samtidig presiseres målet om skolen som en lærende organisasjon.

Lærende organisasjoner stiller store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten. (UFD, s. 26 og 27).

Her ser vi at det er høye forventninger og krav om et ”tydelig og kraftfullt lederskap”. Evnen til livslang læring blir også framhevet som svært viktig, men meldingen drøfter ikke på hvilke måter ledere kan og bør ivareta egen kontinuerlig læring og utvikling. I vår studie er vi derfor opptatt av å forstå hvordan formelle og uformelle læringsfellesskap kan oppleves som et bidrag til dette.

Vi vil se nærmere på hvordan sentrale styringsdokumenter som gir retning for skolens praksis i dag, og dermed også for ledelsespraksis, i kapittel 2.

Politisk følges signalene fra disse styringsdokumentene opp. I juni 2007 leverte 5 stortingsrepresentanter fra Høyre et dokument 8 forslag, Dok.nr.8:100 (2006-2007), *Om konkrete tiltak for styrket skoleledelse*. Der ber de regjeringen om at det innføres krav til skolelederutdanning for å kunne bli tilsatt som rektor, og foreslår at det lages en tiltaksplan og en framdriftsplan for når formelle krav til alle skoleledere vil være innfridd. De ber videre om at det foretas en samordning av minstekrav til innholdet i skolelederutdanningen, at det settes i gang systematisk forskning på skoleledelse på alle nivå for å kartlegge hva som er viktige forutsetninger for en god ledelse av skolen som et kollegium, og hvordan skolen som en lærende organisasjon kan styrkes. Videre ber de om at det settes i gang forsøk med ”rektorveiledere” med det

som formål å lage nettverk for erfaringsutveksling, korrektiv og oppfølging av den enkelte skoleleder, samt at det, for å styrke rekrutteringen, startes forsøk med ”rektorlærlinger”. Til slutt ber de regjeringen om å kartlegge hvilke samarbeidsmodeller for videreutdanning innen skoleledelse som eksisterer mellom skoleeiere og relevante utdanningsinstitusjoner, samt at det igangsettes en ordning med demonstrasjonskommuner, som bidrar til at det skjer erfaringsspredning mellom skoleeiere.

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell signaliserte i en stortingsdebatt om skoleledelse 22.11.07 at han er åpen for å stille sterkere formelle kompetansekrav til skoleledere. Han vil også at departementet lager nasjonale krav til kjerneinnholdet i lederopplæringa.

Føringene i de politiske styringsdokumentene vi har vist til i dette kapittelet har altså ført til at kvalifisering av skoleledere er et aktuelt tema i dagens skoledebatt. Fokus er i stor grad på formell kompetanse. Vi har i oppgavens forord vist til Møller (2006c) som hevder at kompetanse er sosialt konstruert, avhengig av konteksten og kan knyttes både til enkeltindividet og til fellesskapet på arbeidsplassen. Dette tolker vi som at lederkompetanse ikke er noen man tilegner seg en gang for alle, men noe man hele tiden må utvikle i forhold til endringer i ramme faktorene. Dette kan også sees i sammenheng med Dale (1999) som hevder at grunnutdanning bare er grunnlaget for å kunne erverve seg kunnskap videre i livet, og at en profesjonsutdannelse er orientert mot utvikling gjennom yrkeslivet. For at denne utviklingen skal være mulig, mener Dale at tre viktige forutsetninger må være tilstede: tilgjengelige teorier, felles fagspråk og kommunikasjon der deltagere kommuniserer og selv konstruerer didaktisk teori.

En formell lederutdanning kan bidra til å sikre et felles profesjonsgrunnlag, men vi er primært opptatt av hvordan kunnskaps- og erfaringsdeling i læringsfellesskap kan bidra til å skape en kultur for kontinuerlig læring for skoleledere.

I neste kapittel vil vi se på relevant forskning om skoleledelse for å se vår problemstilling i forskningsfeltet.

1.2 Relevant forskning

Forskningsfeltet skoleledelse preges i følge Møller (2006b), av ulike tradisjoner og gir et mangfoldig bilde av hva som kan karakteriseres som god skoleledelse. Hun hevder at forskjellige konklusjoner om skoleledelse presenteres fordi forskere argumenterer og posisjonerer seg i forhold til ulike teoretiske perspektiver, samtidig som de rammer inn spørsmålene forskjellig.

Organisation for Economic Cooperation and Development's (OECD) arbeid med å engasjere seg i utvikling av skoleledelse, skaper, i følge Møller (2006b), en forventning om at debatten om hva som kjennetegner god skoleledelse på tvers av land, vil øke ytterligere i tiden som kommer. For å belyse internasjonal påvirkning av norsk utdanningspolitikk, ser vi i kapittel 2.3 blant annet nærmere på OECDs gjennomgang av lederrollen. Når OECD konkluderer med at det er et behov for kvalifisering på alle nivå, mener vi vår studie er relevant i forhold til å utvikle innsikt i hvorvidt læringsfellesskapene som skoleledere deltar i kan bidra til å fremme en kultur for kontinuerlig læring.

Ledelse har ikke vært et prioritert tema innenfor norsk samfunnsforskning, og i følge Møller (2006b), er den amerikanske ledelsesforskningen dominerende på feltet. Hun hevder at internasjonal forskning om skoleledelse innenfor "School Effectiveness" har vært, og er, mest opptatt av å identifisere hva som karakteriserer effektive og gode skoler, men peker på at de i den senere tiden også har rettet oppmerksomheten mot endringsprosessene i skolen. Hun viser til Hallinger & Heck som, gjennom en komparativ analyse av resultatene fra en rekke studier innenfor denne forskningstradisjonen, konkluderer med at det har vært problematisk å dokumentere en langvarig positiv effekt av høye forventninger og sterkt lederskap. De viser til at det har funnet sted en utvikling når det gjelder å forstå hvordan konteksten påvirker

ledelse i skolen, samtidig som nye teoretiske perspektiver har endret vår tenkning om ledernes muligheter og evne til å påvirke læringsresultater (Møller 2006b). I vår studie er vi opptatt av hvordan deltakelse i læringsfellesskapene påvirker praksis.

Møller (2006b) hevder at nordiske studier i stor grad, samlet sett, har representert et alternativ til den instrumentelle forskningstradisjonen i engelskspråklige land. Fram til 1990 var skoleledelse et relativt begrenset forskningsfelt i Norden, og det var i første rekke svensk skoleforskning som bidro med empiriske undersøkelser og teoriutvikling. Møller viser til Lundgren når hun hevder at rammefaktorteorien dannet et viktig grunnlag i disse studiene. Videre refererer hun til nyere studier av blant annet Svedberg som bryter med denne tenkningen og trekker inn et sosialpsykologisk- og et diskursperspektiv for å belyse rektorrollen. Møller mener at hans perspektiv fanger inn at skoleledelse kan forstås som en sosialt konstruert prosess hvor konteksten ikke legger premissene for det som skjer, men at man heller ikke er uavhengig av den.

En finsk studie av skolen kombinerer, i følge Møller (2006b), et organisasjonssosiologisk og et mikropolitisk perspektiv for å forstå den indre dynamikken i skolen. Med utgangspunkt i lærernes og skoleledernes handlinger og mentale konstruksjoner om skolens indre liv, fremhever studien blant annet makt og autoritetsstrukturens muligheter og begrensninger i forhold til å utøve innflytelse.

Skoleledelsesforskning i Norge har, i følge Møller (2006b), vært påvirket både av rammefaktortenkning, et kulturelt perspektiv og et mer mikropolitisk perspektiv på samhandlingen innad i skolen og på tvers av nivåer. Hun hevder at et viktig karaktertrekk ved mange av de nordiske studiene er at tilnærmingen til forskningen primært har handlet om å forstå ledelse som fenomen mer enn å identifisere kjennetegn ved god ledelse.

Møller (2006b) hevder at det er få studier i nordisk sammenheng som har hatt som mål å utvikle kjennetegn for gode og effektive skoler. De har heller ikke vært opptatt av å foreta en kobling mellom skoleledelse og elevresultater. Noen studier har

imidlertid hentet inspirasjon fra forskningstradisjonen "School Effectiveness" i en nordisk sammenheng. I følge Møller har Imsens studie knyttet til evalueringen av Reform 97, resultater som er i samsvar med analyse av internasjonale studier. Imsen kartla læreres og elevers oppfatninger av skoleledelsens betydning for skolens indre liv. Studiene viser, i følge Møller, at kvaliteten på det arbeidet som skoleledelsen gjør, synes å ha sammenheng med skolens utviklingsorientering, skolens kollektive miljø og den konkrete utformingen av rammefaktorene på skolenivå.

Møller (2006b) viser til Leithwood og Riehl, som i sin analyse av flere internasjonale studier, konkluderer med at skoleledelse er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for å skape en fremgangsrik skole. De mener at det er mange uløste spørsmål som fremtidig forskning bør rette søkelyset mot. Deres analyse dannet utgangspunkt for et internasjonalt forskningsprosjekt "Successful School Leadership", hvor hensikten blant annet har vært å identifisere fremgangsrikt lederskap på tvers av land. Forskningsprosjektet "Skole og ledelse" (SOL), inngår i dette internasjonale prosjektet. Resultatene fra denne studien av tolv skoler i Norge kan, ifølge Møller, være et viktig bidrag i den pågående debatten om god skoleledelse (Møller, 2006b og d).

Møller (2006b) hevder at det, fordi det i Norge til nå har vært satset relativt lite på forskning om skoleledelse, trengs studier som tematiserer skoleledelse i en norsk kontekst. Vi mener at vår studie, som har fokus på samhandling og kunnskapsbygging mellom skoleledere, kan være et bidrag innenfor dette feltet. I kapittel 5, som omhandler teori om ledelse, belyser vi nærmere hvordan ledelsesforskningen har beveget seg fra et individuelt til et kollektivt aspekt.

I neste kapittel vil vi presentere vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med vår studie er å få økt forståelse og innsikt i skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap.

Dette er blant annet i tråd med Strategiplanen for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, (Kompetanse for utvikling, UFD 2004), som knytter læring og kompetanse, både individuelt og kollektivt, til handling og samhandling i ulike fellesskap.

Vi er opptatt av handling og samhandling i skolelederes læringsfellesskap, og har ut i fra dette kommet fram til følgende problemstilling:

Hvordan beskriver og forstår skoleledere læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap?

Følgende forskningsspørsmål skal hjelpe oss å svare på problemstillingen:

- Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i, og hvordan beskriver de disse?
- Hvordan beskriver skoleledere at læring skjer i disse fellesskapene?
- Hvordan beskriver skolelederne at læringsfellesskapene påvirker praksis?

1.4 Bakgrunn for valg av forskningsmetode og design

For å utvikle innsikt i og forståelse av læringsfellesskapenes betydning, ønsket vi å la skoleledere få anledning til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Vi har derfor intervjuet fire skoleledere. Alle har lang erfaring som ledere, og jobber i dag i samme kommune. De deltar i noen av de samme formelle læringsfellesskap, samtidig som de inngår i mange ulike læringsfellesskap, både formelle og uformelle. De har ulik erfaring og bakgrunn, men stilles overfor de samme krav og forventninger.

For å gi lederne anledning til å beskrive og utdype deltakelse, og gi oss anledning til å følge opp svar og utveksle synspunkter om temaet, har vi valgt å bruke det Kvale (2006) omtaler som et halvstrukturert intervju. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2007) peker på at denne intervjuformen gir anledning til å gå mer i dybden, da den åpner opp for ettertanke og refleksjon underveis. Vi mener denne metoden kan fange opp variasjoner i intervjupersonenes oppfatninger om egen deltagelse i

læringsfellesskap. Vi ønsker å forstå læringsfellesskapene fra informantenes side, og vi har derfor valgt å designe vår studie innenfor en fenomenologisk tradisjon. I følge Grønmo (2004) er fenomenologiske studier særlig egnet til studier av handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv, og det grunnleggende utgangspunkt for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik informantene selv oppfatter den. Johannessen et al. (2007) mener at kvalitative metoder er bedre egnet enn kvantitative når man ønsker å få fram meningsaspekter, noe som er viktig i vår studie. Vi har derfor valgt et kvalitativt fenomenologisk forskningsdesign som setter fokus på å utforske og forstå skoleledernes erfaringer med deltagelse i læringsfellesskap.

Vi vil i neste kapittel gi en oversikt over teori vi mener er relevant i forhold til vår problemstilling.

1.5 Teoriramme

For å belyse problemstillingen har vi sett det nødvendig å trekke inn styringsdokumenter som belyser den utdanningspolitiske konteksten. Da vi er særlig opptatt av skolelederes kompetanse i forhold til å lede skolen som en lærende organisasjon, har det også vært naturlig å trekke inn organisasjonsteori og teori om ledelse. Videre er vi opptatt av å forstå skolelederes læring gjennom deltagelse i læringsfellesskap, og vil derfor også belyse ulike perspektiv på læring.

For bedre å forstå skoleledernes beskrivelser av de læringsfellesskapene de deltar i, velger vi å belyse noen kontekstuelle faktorer som kan ha betydning for deres opplevelse av deltagelse i ulike læringsfellesskap. Vi belyser utdanning og skoleledelse både historisk, politisk, nasjonalt og internasjonalt. Som referanseramme bruker vi Volckmar og Telhaug (1999) for å beskrive hvordan norsk partipolitikk har påvirket utviklingen i skolen. Møller (2004) er brukt som referanse for å beskrive hvordan ledelsesdiskurser kan påvirke ledelse av læringsarbeid. For å gi en kort beskrivelse av hvordan internasjonale aktører påvirker norsk utdanningspolitikk, har vi brukt Karlsen (2002). Videre har vi brukt styringsdokumenter, som for eksempel

NOU 2003, *I første rekke*, og St.meld. nr.30 (2002-2004), *Kultur for læring*, og teori knyttet til disse av Valle (2006) og Møller (2004) for å gi en oversikt over dagens skolepolitiske situasjon.

I disse styringsdokumentene stilles det krav til at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner. Det diskuteres om begrepet kan brukes om skoler, og vi har i vår oppgave valgt å drøfte dette med utgangspunkt i Lillejord (2003), Roald (1999 og 2002) og C. Wadel (2002). Vi observerer ikke praksisfeltet, men har fokus på lederes opplevelse av læring, og har derfor valgt å bruke C. Wadel (2002) og hans mikrobegreper. Dette gir oss anledning til å se på læring som en mellommenneskelig prosess. Vi tar videre for oss ulike teorier om ledelse, og belyser hvordan forskning om skoleledelse har endret seg fra å ha søkelys på den individuelle lederen, til i større grad å beskrive det kollektive aspekt ved skoleledelse. I vår studie analyserer vi derfor skoleledelse i et relasjonelt perspektiv innenfor et sosiokulturelt læringssyn. I et relasjonelt perspektiv på ledelse rettes fokus på det som skjer mellom aktørene. Vi velger i denne studien å ha skolelederen som forgrunn. Her refererer vi til Fuglestad (2006), Fevolden og Lillejord (2005) og C. Wadel (2003). Vi trekker inn teori om læringsledelse fordi dette er et sentralt område for ledelse i en lærende organisasjon. Her bruker vi C. Wadel (2003) som grunnlag.

Læring er et sentralt begrep i vår studie. Vi har valgt å se læring i et sosiokulturelt perspektiv, der søkelyset rettes mot samspill mellom mennesker. Gjennom tiden har ulike læringsteorier vært rådende, og for å få en bedre forståelse av utviklingen innen feltet, har vi kort beskrevet kjennetegn på disse teoriene. Som hovedreferanser i denne framstillingen har vi brukt Dysthe (2001), som gir en oversikt over ulike læringsperspektiv og sosiokulturelt perspektiv i tradisjonene etter Vygotsky. Dette ser vi i sammenheng med C. Wadels (2002) mikrobegreper.

For å begrunne valg av undersøkelsesdesign viser vi forskjellene mellom kvalitative og kvantitative design. I denne framstillingen har vi brukt teori av Holter (2002). Med bakgrunn i problemstilling og forskningsspørsmål har vi valgt å se undersøkelsen i et

fenomenologisk perspektiv. Som hovedreferanser har vi brukt Johannessen et al. (2007) og Kvale (2006).

I neste kapittel vil vi gjøre rede for hvilke avgrensninger vi har gjort.

1.6 Avgrensninger

I denne oppgaven søker vi primært den enkelte skoleleders beskrivelse og forståelse av ulike læringsfellesskap de deltar i nå, eller har deltatt i tidligere. Vi observerer ikke hvilke konsekvenser deltakelse i disse læringsfellesskapene får for utøvelse av ledelse. Dette fordi det er ledernes egne beskrivelser og opplevelser vi har fokus på. Vi undersøker heller ikke, ut fra samme begrunnelse, hva slags kompetanse skoleledere selv mener at de trenger, eller hva skoleeier mener at de trenger. Om disse områdene skulle vært en del av vår oppgave, måtte vi gjennomført langt flere intervjuer og observasjoner, og oppgavens omfang ville økt betraktelig. Vår studie kan eventuelt tenkes å danne grunnlag for videre forskning på disse områdene.

Vi er primært opptatt av å forstå hvordan læringsfellesskap kan bidra til å skape en kultur for kontinuerlig læring for skoleledere, og skiller ikke på ledere med og uten formell lederkompetanse. Som skoleleder skal man være læringsleder i en lærende organisasjon. Da mener vi det er interessant å se på hvor og hvordan skoleledere, med eller uten formell lederkompetanse, ivaretar/ får ivarettatt egen kontinuerlig læring og utvikling. Vi velger derfor å studere formelle og uformelle læringsfellesskap ledere deltar i, og går ikke nærmere inn på studier som gir formell kompetanse.

I vår studie er læring et sentralt begrep. I kapittel 3 belyser og begrunner vi valg av læringsperspektiv. Vi vil se på læring i ulike læringsfellesskap, og har derfor valgt et sosiokulturelt perspektiv. Den nærmeste utviklingssone er et sentralt begrep innenfor sosiokulturelt læringsperspektiv, men da dette ikke er tema i vår studie, presenterer vi heller ikke teori om dette. Vi kjenner til at det er en pågående debatt om hvorvidt det er mulig å se kognitive teorier og teorier der menneskets sosiale omgivelser og menneskelig samhandling kan settes i en sammenheng. Denne diskursen er ikke

relevant for vår studie, og teoriene om sosialt - kognitivt perspektiv presenteres derfor ikke.

I kapittel 4 belyser vi mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted. Vi beskriver ikke læringsforhold mellom frontpersonale og brukere, da dette ikke er en del av vår studie.

I teori om skoleledelse er det ikke uvanlig å skille mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Det er ulike meninger om i hvor stor grad dette er mulig og/eller hensiktsmessig, og i hvor stor grad det er mulig for skoleledere å ha innflytelse på skolens pedagogiske praksis. Dette vil vi imidlertid ikke gå nærmere inn på, da vår studie ikke har som formål å si noe om dette.

Ut fra vår problemstilling kunne det vært interessant å se ledelse i et distribuert perspektiv. Da ville fokus i studien vært flyttet fra de formelle lederne til samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse. Et slikt forskningsperspektiv inviterer i større grad til observasjon og intervjuer på flere nivå i skolesystemet. Vi har ikke som formål å etterprøve om informantenes beskrivelser gjenspeiles i praksis. Vi velger derfor ikke å se på ledelse i et distribuert perspektiv, og utdyper eller drøfter følgelig ikke dette perspektivet. Andre perspektiv, som individualistisk eller demokratisk perspektiv, kunne også vært aktuelt. Da vi primært har fokus på skolelederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap, har vi valgt å drøfte problemstillingen i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Innenfor dette perspektivet har vi sett på ledelse i et relasjonelt perspektiv.

I kapittel 6 viser vi hvordan vi har valgt metode for vår studie. I kvalitative studier er flere andre design mulige. Som eksempel kan nevnes grounded theory, etnografi og case design. Vi har valgt å støtte oss til Grønmo (2004), og det han beskriver som *forstående studier*. Å belyse teori om andre design er da ikke relevant.

1.7 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 2 setter vi problemstillingen inn i en utdanningspolitisk kontekst. Deretter presenterer vi relevant teori. I kapittel 3 belyser vi ulike perspektiv på læring, med hovedvekt på et sosiokulturelt læringsperspektiv. I kapittel 4 omtaler vi teorier om organisasjonslæring og går nærmere inn på begrepet lærende organisasjoner. Vi beskriver ulike mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted. I kapittel 5 ser vi på utviklingen av ledelsesteorier. Med læring og samhandling som sentrale begrep tar vi utgangspunkt i et relasjonelt perspektiv, og redegjør for læringsledelse. I kapittel 6 begrunner vi vårt valg av forskningsdesign, beskriver vår forskningsprosess og knytter teori om analyse og tolkning til denne beskrivelsen. I kapittel 7 analyserer og tolker vi innsamlede data, og i kapittel 8 trekker vi konklusjoner i forhold til våre forskningsspørsmål og vår problemstilling. I tillegg vurderer vi egen forskningsmetode og skisserer aktuelle tema for videre forskning.

2. Utdanningspolitisk kontekst

Når vi søker en helhetlig forståelse av lederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap, mener vi det er nødvendig å se vår problemstilling i en utdanningspolitisk kontekst, og relatere den til den aktuelle skoledebatten. Vi beskriver derfor hva det innebærer for skolen å møte kunnskapssamfunnets utfordringer.

Vi viser hvordan markedsliberalismen har fått betydning når de sentrale myndigheter utvikler visjoner og målsettinger, og når de beskriver skolens samfunnsmandat. Videre beskriver vi forhold som kan være av betydning for å møte utfordringene i et kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn. Deretter belyser vi kort internasjonal påvirkning av norsk utdanningspolitikk. Her ser vi nærmere på beskrivelser av lederrollen.

Vi setter skoleledelse inn i en utdanningspolitisk kontekst for å få en forståelse av hvordan ulike politiske allianser og deres politikkutforming har påvirket, og påvirker, krav til ledelse. Videre ser vi på forskningsresultater, som også er en viktig kilde for utforming og legitimering av utdanningspolitikk. Vi omtaler også ledelsesdiskursen som pågår i forhold til beskrivelser av lederrollen i sentrale politiske styringsdokumenter.

2.1 Kunnskapssamfunnet

I St.meld. nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, stilles det krav om å ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole, samtidig som skolen må gjøres bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Meldingen peker på at skolen, som en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner, i betydelig grad påvirker samfunnsutviklingen samtidig som den påvirkes av endringer som skjer i samfunnet. To utviklingstrekk i samfunnet blir trukket fram som særlig betydningsfulle for utformingen av grunnopplæringen.

- Kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen
- Samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig (St.meld. nr. 30 (2003-2004) s. 23)

Meldingen peker på at når kunnskap og kreativitet står fram som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, er det nødvendig med fleksible, lokalt tilpassede organisasjoner som har gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap. Evnen til livslang læring for det enkelte individ blir, som nevnt i innledningskapittelet, framhevet som svært viktig.

Kunnskapsutviklingen og den økte tilgangen på kunnskap innebærer også at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet (St.meld. nr.30 (2003:2004), s. 23).

Meldingen drøfter imidlertid ikke eksplisitt på hvilke måter ledere selv kan og bør ivareta egen kontinuerlig læring og utvikling, som vi har fokus på i vår studie.

Hargreaves (2004) mener at kunnskapssamfunnet i økende grad må forstås som et *læringssamfunn*. Han hevder at arbeidsplassen i stadig større grad blir en læringsarena hvor arbeidernes evne til å lære selv og av hverandre er nødvendig for å skape en kultur med kontinuerlig fornyelse. Han mener derfor at det er nødvendig å utvikle skolen som en lærende organisasjon, og at dette innebærer å skape lærings- og samarbeidskulturer som sikrer utvikling og fornyelse. I dette arbeidet peker han på at både forskningsresultater og erfaring spiller en stor rolle. Han hevder videre at hvis skolene var lærende organisasjoner, ville de operere som virkelige fellesskap som utnyttet sin kollektive intelligens og sine menneskelige ressurser til å gjennomføre kontinuerlige forbedringer. Deltakerne ville oppfatte forbindelsen mellom sin egen personlige læring og organisasjonens læring som en viktig nøkkel til forandring. Hargreaves setter her fokus på lærerne, men vi mener at hans teori også er relevant for vår studie som har fokus på ledelse av og i en lærende skole. Vi ønsker å få økt innsikt i hvordan skolelederne oppfatter forbindelsen mellom egen læring og organisasjonens læring.

I følge Aasen (2007) kan de politiske føringene for utdanning og ledelse speiles mot et til enhver tid rådende *kunnskapsregime*. Han mener at et kunnskapsregime konstitueres gjennom forståelse av makt og myndighet, verdier og kunnskap. Videre at det viser ulike perspektiv på utdanning og relasjonen mellom utdanning og samfunn.

Fra 1990 tallet har det markedsliberalistiske kunnskapsregimet, ifølge Aasen (2007), blitt mer og mer gjeldende i den vestlige verden. Ideene er hentet fra teoriene om ”New Public Management” (NPM). Karlsen (2002) legger vekt på tre hovedelementer i denne markedsorienterte styringslogikken. Det første er å gjøre offentlig sektor mer markedsorientert med konkurranse som et drivende element, og i den sammenheng skal brukergruppers krav og ønsker regulere innholdet i de offentlige tjenestene. I det andre hovedelementet legges det vekt på at all virksomhet skal tjene næringslivet og nasjonens konkurranseevne. Det tredje er at alle resultater skal dokumenteres. Hvordan målene blir nådd blir, i følge Karlsen (2002), av mindre betydning; det er en oppgave for ledelsesnivået i den enkelte institusjon.

Innenfor skolesystemene har denne utviklingstrenden fått stor betydning. De sentrale myndigheter utvikler visjoner, målsettinger og skolens samfunnsmandat; ved det vil de stimulere til lokalt initiativ, samtidig som det skal være kontroll og evaluering i forhold til de målsettinger som er satt. Det er mange som stiller seg kritiske til denne styringen. Aasen (2006) refererer til Karlsen som sier det lokale selvstyre er sterkt redusert, og at evalueringene som skal inspirere til endringer og forbedringer, ikke nødvendigvis setter i gang prosesser som gir bedre resultater. Også Møller (2007) stiller kritiske spørsmål til Kunnskapsløftets fokusering på basisferdigheter og resultatmåling av disse. Hun skriver at dette kan ”overskygge langsiktige mål som demokratisk deltagelse i et multikulturelt samfunn” (Møller 2007, s. 167).

Vi har til nå blant annet sett på hvordan kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i et samfunn som blir stadig mer komplekst og mangfoldig. For å møte denne kompleksiteten mener Hargreaves det er nødvendig å skape lærings og samarbeidskulturer som sikrer utvikling og fornyelse. Dette mener vi er relevant når

vi i vår studie ser på læringsfellesskapene som skoleledere deltar i. Vi har også beskrevet hvordan den markedsorienterte styringslogikken påvirker offentlig sektor. Vi vil nå videre se på hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver forhold som må ligge til rette for å møte utfordringen i dette samfunnet.

2.2 Kultur for læring

I sentrale styringsdokumenter blir kompetanseutvikling for skoleledere framholdt som en viktig faktor for gjennomføringen av Kunnskapsløftet, og for å lede kunnskapsorganisasjoner i endring og utvikling.

For å møte utfordringene i et kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn beskriver St.meld. nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, flere forhold som må ligge til rette. Lærere og skoleledere må ha god kunnskap om egen virksomhet, og en kompetanse som gjør dem kvalifisert til å se tiltak som kan føre til forbedringer og utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Vi har tidligere hevdet at kompetanse ikke er noe man tilegner seg en gang for alle, men noe man hele tiden må utvikle i forhold til endringer. I vår studie vil vi derfor undersøke om deltakelse i læringsfellesskap kan bidra til dette.

Stortingsmeldingen viser til internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner ledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte.

Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen (St.meld. nr.30 (2003-2004), s. 29).

Meldingen peker videre på at gode skoleeiere også er en viktig forutsetning for skoleutvikling. Her vises det til en undersøkelse i evalueringen av Reform 97 som viser at systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, både på skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til skoleutvikling.

I forbindelse med behandlingen av St.meld. nr.30 (2003-2004) sluttet Stortinget seg til Regjeringens forslag om å investere i et betydelig kompetanseløft for å realisere de sentrale målsettingene som er varslet i meldingen. Dette resulterte i strategiplanen for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008 (UFD 2004), som er en oppfølging av Stortingsmelding 30. Den vektlegger utvikling av skolen som en lærende organisasjon hvor målet er å få en bedre skole som gir god og tilpasset opplæring til alle elever.

Strategiplanen er opptatt av at skoler selv må:

... utvikle en kultur for læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner (UFD, 2004, s. 6).

Hovedutfordringen er å utvikle og organisere læringsmiljøet "slik at det best mulig fremmer læring, for elever og for personalet som profesjonelt fellesskap" (UFD, 2004, s. 7). Skoleledere og personalet må ha kompetanse slik at de kan analysere og nyttiggjøre seg informasjon om egen praksis. Denne planen peker også på at arbeidsplassen må tas i bruk som læringsarena.

Planen peker videre på at dette "stiller særlige krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som har evne til å initiere og lede felles utviklingsarbeid" (UFD 2004, s. 7). Ledelsen må være utviklingsorientert og kompetent, og samhandlingen mellom skoleeiere og skoleledere må være profesjonell.

Vårt fokus er på uformell læring, ikke på formell kompetanse. Uformell læring, defineres på følgende måte i Strategiplanen (UFD, 2004, s. 6):

Uformell læring skjer gjennom praksis og faglige diskusjoner og evaluering av ens eget arbeid sammen med kolleger eller med andre samarbeidspartnere. Deltakelse i utviklingsarbeid, prosjekter, hospitering, kollegabasert veiledning,

studieturer, utveksling og nettverksbygging er andre eksempler på uformell læring.

Det stilles her krav til utviklingsorienterte, kompetente ledere. Samhandling, erfaringsspredning og refleksjon trekkes fram som sentralt i lærende organisasjoner. Dette er også sentralt i vår studie når vi setter søkelys på læring hos ledere.

Vi vil nå videre se på hvordan skolepolitikk og skoleutvikling i Norge påvirkes av internasjonale aktører.

2.3 Internasjonal påvirkning av norsk utdanningspolitikk

Karlsen (2002) hevder at Norge, så vel som andre nasjoner, er styrt av internasjonale politiske aktører. The European Union (EU) er en premissgiver i mange sammenhenger. Selv om Norge ikke er medlem av EU, er vi gjennom Det europeiske økonomiske samarbeidsområde (EØS) underlagt en del av EUs utdanningspolitiske retningslinjer. Dette medfører kontroll av skolepolitikk og skoleutvikling i Norge. Men, samtidig som EU legger de høyeste føringene for utvikling i form av mål og langt på vei innhold, står Norge som enkeltstat selv for gjennomføring og virkemidler.

OECD er en annen premissaktør innen internasjonal utdanningspolitikk. OECD har medlemsland fra alle kontinenter, men det har ingen overnasjonal myndighet. OECD har jamnlig undersøkt hvordan de faktiske forhold i undervisningssektoren i de enkelte land er. Videre har OECD også Program for Internasjonal Student Assessment (PISA). Her utarbeides indikatorer som internasjonalt kan brukes for å sammenligne elevers prestasjoner. OECD utarbeider videre ekspertuttalelser som kan sees som regulerende for norsk utdanningspolitikk. Karlsen (2002) drøfter OECD's påvirkning av norsk skole- og utdanningspolitikk, og han hevder at OECD's påvirkning av norsk skoleutvikling er stadig økende. Dette begrunner han med at OECD's stabile politikk gir sterk tiltro.

Roald (2002) viser til at OECD – rapporten fra 1989 fungerte som pådriver i debatten om vurdering og kvalitetsutvikling i offentlig sektor. Denne konkluderte med manglende evalueringsrutiner, dokumentasjon og styringsdata innen norsk skolepolitikk. I kjølvannet av utviklingen mot evaluering som utviklingsverktøy, har det framstått en diskusjon om profesjonalitet i utdanningssystemet. Skolelederrollen er endret, men i Norge er det per i dag ikke krav om formell lederkompetanse.

OECD har gjennomgått lederrollen og konkluderer med behovet for kvalifisering på alle nivå i karrieren. *Improving School Leadership* (2006-2008) er et program som retter seg mot ledelse, lederroller, lederopplæring og lederutvikling. I denne sammenheng vil erfaringsutveksling og sammenligning på tvers av nasjonsgrenser også være sentralt (Møller 2006a).

OECD vil med dette programmet bidra til at skoleledelse settes høyere på programmet i medlemslandene. Studien skal bidra med informasjon og analyser på bakgrunn av forskning og praksis med tanke på å forbedre lederskap i skolen, lette utveksling av erfaring, kunnskap og politikk mellom landene. Hvert av de 22 landene som deltar i studien har utarbeidet en bakgrunnsrapport som skal gi en status om skoleledelse fra sitt land etter retningslinjer med konkrete spørsmål fra OECD. Den norske bakgrunnsrapporten, *Improving School Leadership, Country Background Report for Norway* (2007), slår fast at vi, på nasjonalt nivå, ikke har oversikt over hvordan forholdet mellom krav og støtte praktiseres fra skoleeier overfor rektor, eller hva slags formell utdannelse skoleledere faktisk har.

I neste kapittel vil vi sette skoleledelse inn i en politisk kontekst og omtale ledelsesdiskursene som kan påvirke hva vi tenker om ledelse av læringsarbeid.

2.4 Ledelsesdiskurser

For å få en forståelse av hvordan ulike politiske allianser og deres politikktutforming har påvirket krav til ledelse, vil vi først se på hvordan retorikk og dominerende ledelsesdiskurser fra 1980 og utover har påvirket ledelse i skolen.

Hvilken skole politikerne ser for seg, og endringer i mål eller veier til målet nedfelles som regel i politiske styringsdokumenter som utredninger og stortingsmeldinger. Flere diskurser pågår, men det er naturlig å gå til de nyeste styringsdokumentene som gir retning for skolens virksomhet. Vi vil derfor se på hvordan to sentrale utdanningspolitiske dokument, Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og NOU 2003: 16 *I første rekke*, beskriver god skoleledelse i dag.

2.4.1 Retorikk og ledelsesdiskurs fra 1980 til i dag

I sin studie av retorikken og utdanningstenkningen i norske partiprogrammer skriver Volckmar og Telhaug (1999) at hovedskillet i norsk utdanningspolitikk fram til 1980-årene gikk mellom de sosialistiske partiene på venstre siden, og de borgerlige partiene på høyresiden, mens 1990-årene derimot var preget av en rekke ulike allianser, men med venstresiden sammen med sentrum mot høyresiden som den dominerende. Han beskriver noe av forskjellen slik:

- Venstresiden og sentrum har fokus på fellesskapet, og vil ivareta et sterkt offentlig og politisk engasjement, samt ivareta like muligheter og likeverd overfor mange grupper.
- Høyresiden har fokus på konkurranse, og erklærer sin tillit til marked og brukere og vil sikre både institusjoners, foreldres og elevers frihet.

Volckmar og Telhaug (1999) konkluderer med at 1980- og 1990-årene tydeligere enn før søker det han kaller ”både-og”- løsninger. Han illustrerer den påstanden med å referere følgende observasjoner:

- Tillit til offentlig intervensjon og utbygging av omsorgsstaten på den ene siden - og større forhåpninger enn før til det sivile samfunnet og den private innsats på den andre siden. Utvidet institusjonalisering går sammen med visse tilløp til deinstitusjonalisering.
- Sterk betoning av skolens ansvar overfor samfunnet eller fellesskapet, med særlig vekt på de nasjonale økonomiske interesser, men også med blick på et kulturelt fellesskap på den ene siden - og klar vilje til å akseptere ulikheter, variasjon, valgmuligheter og dermed økt frihet på den andre siden.

- Venstre- sentrum- alliansen betoner sosial rettferdighet med vekt på likhet, likeverd, tilgjengelighet og deltagelse som en overordnet funksjon for skolen – samtidig som de vektlegger skolens kunnskapsformidlende funksjon med sikte på næringslivets kvalifikasjonsbehov, og dermed stiller et klart effektivitetskrav til skolen.

Volckmar og Telhaug (1999) skriver videre at denne tvetydigheten kan sees som et uttrykk for utdanningssystemets autonomi til en viss grad begrenses, og at samfunnets politiske sentrum gjør krav på en viss innordning.

Møller (2004) skriver om de forskjellige måtene å snakke om styring og ledelse på, eller *ledelsesdiskursene*, som kan påvirke ledelse av læringsarbeid. Hun sier at det gjerne vil være flere diskurser som omgir skolen samtidig, men noen måter å snakke og tenke på vil ha større gjennomslag enn andre hos grupper med innflytelse på visse tidspunkter. Hun sier videre at de dominerende diskursene uttrykkes i den offisielle utdanningspolitikken og preger retorikken i politiske partiprogrammer, og at de er ladet med makt og former vår måte å tenke på. Ulike idealer for styring og ledelse som framheves er for eksempel NPM, balansert målstyring, bærekraftig ledelse, strategisk endringsledelse og demokratisk ledelse.

Møller (2004) peker på at det hun betegner som en nyliberalistisk trend i ledelsesdiskursen ligger til grunn for forvaltningsreformene som er gjennomført de senere åra i Norge. Hun viser her til reformene i kommunesektoren fra slutten av 1980- tallet og skolereformene på 1990- tallet hvor bl.a. målstyring og resultatansvar settes i fokus. Dette kjennetegnes bl.a. av at:

- Lederskap sees på som en profesjon
- Lederen skal være synlig og aktiv
- Klare mål og kvantitative suksesskriterier for å øke effektiviteten i organisasjonen
- Økt vekt på resultatkontroll og målbare prestasjoner gir grunnlag for ressursfordeling og individuell belønning
- Innføring av konkurranseelementer i offentlig sektor skal bidra til økt standard og lavere kostnader

Møller (2004) hevder at dette bl.a. medfører at skillet mellom forvaltningsledelse og bedriftsledelse blir mer utydelig, da forbildet er en ledelsesmodell som er hentet fra det private næringsliv, og hvor endringsprosessen skal resultere i både bedre prestasjoner og fleksibilitet i ansettelse, og større krav til disiplin i ressursbruken.

Vi har nå sett på hvordan politiske allianser og politikkkutforming fra 1980 og fram til i dag har påvirket hvordan man tenker og snakker om ledelse. Dette er en viktig del av den konteksten våre informanter befinner seg i, og som påvirker deres hverdag. Det er derfor viktig for oss å ha kjennskap til dette, selv om det ikke er et område vi kommer nærmere inn på i vår analyse.

Videre vil vi se nærmere på hvordan sentrale utdanningspolitiske dokumenter beskriver god skoleledelse i dag.

2.4.2 Aktuelle politiske styringsdokumenter

Her vil vi se på om den tvetydigheten Volckmar og Telhaug (1999) beskriver og den nyliberalistiske trenden i ledelsesdiskursen Møller (2004) problematiserer, gjenspeiles i sentrale styringsdokumenter som gir retning for skolens praksis, og dermed også ledelsespraksis i dag.

NOU 2003: 16 *I første rekke* er Kvalitetsutvalgets innstilling om en forsterket grunnopplæring for alle. Utvalget, som ble nedsatt av regjeringen i 2001, hadde som mandat å vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen. Innstillingen ble avgitt til UFD i juni 2003, og dannet, sammen med andre dokumenter, grunnlaget for St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som regjeringen la fram i april 2004.

Valle (2006) tar utgangspunkt i en studie av disse dokumentene. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming løfter han fram beskrivelsen av god skoleledelse, og han mener at de politiske beskrivelsene er både inkonsistente og problematiske for pedagogisk praksis. Han viser først til følgende sitat fra St.meld. nr. 30 (2003-2004):

Det foreligger også en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med lærerne, elevene og samfunnet utenfor skolen. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolen som en lærende organisasjon (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 29).

Her er beskrivelsen av rektor hentet fra internasjonale studier, og Valle (2006) hevder at ved å henvise til disse utøver politikerne argumentasjonsmakt ved å hevde at det implisitt finnes legitimitet i disse studiene. Han sier videre at bl.a. ved å framheve relasjonen mellom internasjonale uttrykk og løsninger for norsk skole når det gjelder skoleledelse, får teksten en deskriptiv form med et normativt meningsinnhold - slik skal også norske skoleledere være. I tillegg påpeker han at tekstens beskrivelse av skoleledelse kun føres tilbake til rektor, altså til en formell posisjon. Han trekker så fram et annet sitat som han også mener har klare normative aspekter:

Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 28).

Sitatet beskriver en type ledelse som er uønsket i norsk skole. Valle (2006) påpeker at ved å anvende en deskriptiv framstilling, unngår man å stille direkte krav til skolene. Ved bl.a. å hevde at føyelige ledere kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre, får utsagnet klare normative trekk. Valle (2006) mener at tekstens valg av begreper som for eksempel "føyelig" speiler maktrelasjoner, og at teksten, gjennom ikke å bruke begrepet makt direkte, skjuler maktrelasjoner i en deskriptiv beskrivelse og et normativt blikk på framtiden gjennom å ta avstand fra fortiden. Han hevder at departementet bruker begrepet "føyelige ledere" til å understreke tre forhold: At

skoleledelse er viktig, at vi i dagens skole har svak tradisjon for ledelsens inngripen og at internasjonale studier har legitimitet og autoritet til å beskrive norsk skole og utdanningspolitikk. Videre hevder han at det føyelige aspektet på ledelse brukes til å understreke det politikerne ønsker at skoleledelse skal være, nemlig tydelig og kraftfull. Dette understrekes i stortingsmeldingens kapittel 3 som et krav lærende organisasjoner stiller til ledelse.

Et sammenfallende trekk mellom St.meld. nr. 30 (2003-2004) og NOU2003: 16 er understrekingen av tydelig ledelse, men mens formulering om tydelig ledelse i St.meld. nr. 30 (2003-2004) er koblet til lærende organisasjoner, altså til dynamiske organisasjonsprosesser, knyttes den i NOU 2003:16 til læringsmiljøet i organisasjonen: "Utvalget mener at et godt læringsmiljø skapes gjennom synlig og tydelig ledelse av så vel skolen som av basisgruppene" (NOU 2003: 16, s. 62). Når utredningen beskriver krav som må stilles til ledelse i skolen står det bl.a.:

Utvalget legger derfor vekt på at rektor må være tydelig og synlig som inspirator, innovatør og veileder på sin skole. Rektor må til enhver tid praktisere sin skoles verdier og være et aktivt forbilde for sitt voksenpersonale og elevene. Dette innebærer også at rektor må våge å fronte sin skoles standarder og sin skoles grenser både overfor personalet og overfor elevene (NOU 2003: 16, s. 249).

Her påpeker Valle (2006) det klare fokuset på lederen som person ved at det i teksten framheves at det er rektor sin skole og rektor sitt voksenpersonale og elever.

Utredningen beskriver også hva det innebærer å dele makt:

Lærere og skoleledere som står sammen, som tar ansvar, som er beslutningsdyktige og forutsigbare, som markerer grenser og gir positiv oppmerksomhet, er av avgjørende betydning for elevenes faglige og sosiale utvikling (NOU 2003: 16, s. 62).

Og betydningen av skolevirksomheten som et kollektivt anliggende:

OECD trekker fram i en av sine rapporter, hvor påfallende det er at effektive lederteam er en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse, og at endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person (NOU 2003: 16, s. 247).

Her trekkes lederteam fram som suksesskriterium framfor troen på lederen. Men samtidig med denne troen på lederteam, blir rektors rolle beskrevet slik:

Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter. Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (NOU 2003: 16, s. 247).

Valle (2006) framhever det normative i dette siste sitatet. Gjennom bruken av formuleringer som ”rektor skal ...”, og gjennom å fastslå at lederrollen utspilles på to nivåer, på skolenivå og på skoleeiernivå, blir deling av makt som et sentralt element erstattet med en direkte plassering av makten hos den formelle lederen. Valle (2006) mener at det kan synes som om det er vanskelig å begrunne utdanningspolitisk hvorfor ledelse er viktig, da både St.meld. nr. 30 (2003-2004) og NOU 2003: 16 vektlegger ledelse som et suksesskriterium samtidig som det etterspørres nye ledelsesstrategier.

Når det gjelder begrepsapparatet som brukes for å beskrive skoleledelse i disse dokumentene, finner vi, i følge Valle (2006), en spenning mellom et individorientert og et kollektivt orientert perspektiv på ledelse. Det han mener er påfallende, er at det kollektive perspektivet kommer til uttrykk gjennom de internasjonale studiene som legges til grunn, mens det individorienterte perspektivet framholdes som sentralt for nasjonal utdanningspolitikk. Han mener forskjellen blir klar når vi ser nærmere på de internasjonale referansene, som for eksempel OECD (2001), hvor det bl.a. står:

In particular in the United Kingdom and in North America, but also increasingly in Nordic countries and in other countries, reform movements have been characterised by closer inspection of schools and testing of students as a means of ensuring that schools are performing their mandated mission. The danger is that this recreates a “Tayloristic” industrial- type model of each “plant” using recognised processes to conform to uniform standards, rather than enabling school managers creatively to define their mission (OECD 2001, s. 24)

OECD (2001) understreker også viktigheten av en bred definisjon av ledelse som ikke bare gjelder formelle ledere i kraft av sin posisjon og stilling. ”This again profoundly affects the manager’s role: in such circumstances, their influence needs to be felt through leadership of a wide coalition rather than through autocratic direction” (OECD 2001, s. 27).

Valle (2006) mener at OECD (2001) her framhever et distribuert perspektiv på ledelse. Han sier videre at det kan se ut som om det eksisterer en spenning mellom transformasjonsledelse og distribuert ledelse i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv, da både St.meld. nr. 30 (2003-2004) og NOU 2003: 16 i hovedsak beskriver god skoleledelse med fokus på lederens egenskaper, mens det kan se ut som internasjonale strømninger peker på de relasjonelle aspektene i ledelse som nøkkelen til suksess.

Denne spenningen beskrives også i *Improving School Leadership, Country Background Report for Norway*, OECD (2007) hvor det blant annet står:

In Norwegian education policies, research and practical school leadership there is tension between the focus on the employer role and pedagogical leadership, and between powerful visible leadership and an understanding of leadership as relational and dispersed (OECD 2007, s. 64).

Rapporten påpeker også at det at statlig nivå nå betoner sterkere kommunenes ansvar for kvalitet i skolen, og ansvar og oppgaver delegeres fra kommunalt nivå til den enkelte skole som selvstendige resultatenheter, samtidig med at pedagogiske støttefunksjoner på kommunalt nivå bygges ned, vil det være vanskelig å skille skarpt mellom arbeidsgiverrollen og pedagogisk ledelse.

Denne rapporten påpeker videre at forskningsresultater er en viktig kilde for utforming og legitimering av utdanningspolitikk, men den konkluderer med at skoleledelse var et begrenset forskningsområde i Norge og Norden fram til 1990-årene, og at det fremdeles er få områder som har vært gjenstand for grundig forskning. Dette medfører, i følge rapporten, at utdanningspolitiske føringer legitimeres ved å henvise til internasjonale studier. Den konkluderer derfor bl.a. med

at det er behov for økte investeringer i forskning på dette området fordi det er essensielt at forskningsbasert styringsutvikling er basert på norske studier, da utdanning og skoleledelse er påvirket av historie og kultur.

2.5 Oppsummering.

Vi har i dette kapitlet sett på hvordan kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i et samfunn som blir stadig mer komplekst og mangfoldig. Vi har vist til Hargreaves som mener at å utvikle skolen som en lærende organisasjon innebærer å skape lærings- og samarbeidskulturer som sikrer utvikling og fornyelse. Dette vil vi knytte til skoleledernes beskrivelser av læring i læringsfellesskapene.

Videre har vi beskrevet hvordan den markedsorienterte styringslogikken påvirker offentlig sektor, og hvordan sentrale styringsdokumenter beskriver forhold som må ligge til rette for å møte utfordringen i dette samfunnet. Deretter har vi vist hvordan skolepolitikk og skoleutvikling i Norge påvirkes av internasjonale aktører, og hvordan OECD, med programmet Improving School Leadership ønsker å bidra til at skoleledelse settes høyere på programmet i medlemslandene. Dette har gitt oss en forståelse av den konteksten skoleledelse utøves innenfor.

Vi har så sett på hvordan krav til ledelse påvirkes politisk, og hvordan sentrale utdanningspolitiske dokumenter beskriver god skoleledelse i dag. Når det gjelder begrepsapparatet som brukes for å beskrive skoleledelse i disse dokumentene, finner vi, i følge Valle (2006), en spenning mellom et individorientert og et kollektivt orientert perspektiv på ledelse. Dette drøfter vi nærmere i kapittel 5.

Skolelederes læring er sentralt i vår studie. I neste kapittel vil vi derfor belyse ulike perspektiv på læring med hovedfokus på et sosiokulturelt perspektiv.

3. Ulike perspektiv på læring

Da læring er et sentralt begrep i vår studie, vil vi i dette kapittelet presentere noen sentrale perspektiv på læring, og begrunne vårt valg av læringsperspektiv. I hovedsak referer vi til Dysthe (2001), men i presentasjonen av sosiokulturelt perspektiv er også Säljö (2006) sentral som bakgrunnskilde. Først presenterer vi læring i behavioristisk perspektiv. Dette perspektivet var lenge det rådende, og fokus er den individuelle læringen. Videre redegjør vi kort for hovedprinsippene for læring i et kognitivt perspektiv. Dette perspektivet retter seg i større grad mot læring som en individuell prosess. Den største delen av kapitlet omhandler sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor læring er deltagelse i sosiale praksiser. Her inndeler vi i hovedsak kapitlet etter seks hovedkarakteristika ved dette perspektivet.

3.1 Behavioristisk perspektiv på læring

Behaviorismen har som læringsteori røtter helt tilbake til den greske filosofen Aristoteles. Kunnskap og læring er knyttet til empiri, og i følge Postholm (2007) er mennesket i denne sammenheng å betrakte som "tomme krukker" som lærer ved at de observerer eller blir forelest for. Dysthe (2001) hevder at læring skjer på individnivå ved at små kunnskapsbiter akkumuleres i mennesket, og derfor må læring organiseres sekvensielt og hierarkisk. Det er først på et høyt nivå at det forventes at den som lærer er i stand til å tenke, reflektere og bruke lærdommen. Hun hevder videre at hvert trinn må testes ut for å sikre at eleven mestrer kunnskap før en kan undervise videre på neste trinn. Motivasjon er innen denne tradisjonen drevet av ytre påvirkning, som belønning og straff.

Dette læringsperspektivet var lenge rådende i Norge, og Dysthe (2001) peker på hvordan perspektivet har påvirket undervisning og pensumoppbygging. Hun hevder også at målstyringsideologien har sitt fundament her. I vår studie er det ikke de

individuelle læringsprosesser vi har fokus på, og vi vil derfor ikke utdype dette perspektivet på læring nærmere.

3.2 Kognitivt perspektiv på læring

Det behavioristiske læringsperspektivet utforsket læring som et produkt, mens det kognitive perspektivet i større grad retter seg mot læring som en prosess. Innenfor et kognitivt læringsperspektiv finnes flere ulike teorier. Dysthe (2001) nevner gestaltpsykologi, Piaget- tradisjonen og symbolsk informasjonsprosessering som viktige teorier. Felles er at den som lærer tolker og bruker kunnskap underveis i læringsprosessene. Problemløsning og læringsstrategier er viktige elementer innenfor kognitive teorier. De som lærer må forstå underveis, og på den måten kan kunnskap overføres fra et felt til et annet.

I følge kognitiv læringsteori, inspirert spesielt av Piaget, er læring altså ein aktiv konstruksjonsprosess der elevane tar imot informasjon, tolkar han, knytar han saman med det dei alt veit, og reorganiserer dei mentale strukturane om det er nødvendig for å passe inn ny forståing. Evne til å tenkje og forme omgrep veks ut av situasjonar der den lærande sjølv prøver seg fram og er aktiv, heller enn ved å absorbere det andre seier (Dysthe 2001, s. 38).

Som motivasjonsfaktorer for de som lærer er det, i følge Dysthe (2001), innenfor kognitivt læringsperspektiv den indre motivasjon som finnes i den enkelte som er rådende. Underveis i læring vil den enkelte motiveres ved å oppdage at ny kunnskap ikke passer inn med det de forventer og har lært tidligere.

Et annet viktig element i kognitive læringsteorier er kognisjon om kognisjon, *metakognisjon*. Helstrup (2006) hevder at metakognisjon har to former: deklarativ metakognisjon og prosedural metakognisjon. Den deklorative kognisjon viser til om den som lærer har kunnskap om egen kognisjon, mens det med prosedural kognisjon menes ferdigheter til å bruke slik kunnskap. Helstrup (2006) sier at den som lærer vinner kunnskap om hvordan en effektivt kan bruke sitt ”mentale apparat”. Relatert til vår studie kan uttrykket ”å lære å lære” sees i denne sammenheng.

Bråten (2006) refererer til Sfards *tilegnelsesmetafor* og *deltagermetafor*. I tilegnelsesmetaforen er den individuelle læringen i fokus, men i følge Sfard er det ikke bare det passive mottak av kunnskap, men også den lærendes kunnskap i en sosial kontekst. Læringen fra den sosiale kontekst blir imidlertid internalisert i den enkelte, og tilegnelsesmetaforen er således en individuell tilegnelse av kunnskap.

Vi har her kort vist til hvordan læring i det kognitive perspektivet blir beskrevet som indre prosesser i den lærende. De sosiale og relasjonelle sidene blir i dette perspektivet beskrevet ut fra det enkelte individ. I vår oppgave er de sosiale og relasjonelle sidene ved samhandling sentralt, og vi velger derfor ikke å gå videre med dette perspektivet.

3.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Det sosiokulturelle perspektiv på læring er ikke en enhetlig teori, men et mangfold av teorier innenfor en viss ramme. Vi vil her gi en framstilling av noen viktige elementer i det som samlet sett betegnes som sosiokulturelt perspektiv på læring. Dysthe (2001) bruker også termene kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosiointeraktivt og situert om dette perspektivet. Hun referer til flere sentrale teoretikere, blant annet John Dewey (1859-1952). Vi har valgt å legge vekt på framstillinger som bygger på Lev S. Vygotskys (1886-1934) teorier. Dysthe (2001) beskriver seks sentrale elementer i sosiokulturelt syn på læring; læring er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, språket er sentralt og læring er deltagelse i praksisfellesskap.

3.3.1 Læring er situert

At læring er situert vil si at konteksten en person lærer i, er en del av læringen. Dysthe (2001) definerer kontekst som en vev av alle ytre forhold, og ikke slik det ofte blir beskrevet, som konsentriske ringer rundt den lærende. Säljö (2006) viser til flere studier der det er beskrevet hvordan måten mennesker resonnerer og løser problemer på er forskjellig etter hvilke forutsetninger de oppfatter at gjelder i et bestemt miljø.

Dette betyr videre at menneskers oppfattelse og handling ikke kan sees som kun innøvde regler, men at oppfattelse av situasjoner, relevans og strukturering er en del av læringen. Dreier (1999) peker på den enkeltes fungering i den praksis han er en del av. Han viser til hvordan ulike personer lever sitt konkrete liv i ulike samfunn, og viktige elementer her er handling, aktivitet, relasjon, samtale, bevissthet og behov. Den enkeltes kunnskaper og ferdigheter er bare en liten del av den kollektive mulige og realiserte kunnskap. Fordi ulike fellesskap og praksiser er bundet sammen, vil disse på ulike vis gjenspeile samfunnsutvikling. Den enkelte blir på denne måten en del av den samfunnsmessige praksis. Dreier (1999) sier at dette innebærer at alt den enkelte gjør er situert.

3.3.2 Læring er grunnleggende sosial

I følge Dreier (1999) er det å lære seg å delta i ulike sosiale samfunn en del av læringsprosessen, og læring kan gjennomføres ut over den konkrete læresituasjonen. Den kan knyttes til andre situasjoner. Personer lærer i situasjoner de selv ikke styrer. De trekkes med i forandringer de selv ikke har innflytelse på. Han skiller også mellom medlæring og intendert læring. Medlæring vil si læring gjennom aktiviteter som ikke har læring som formål, mens intendert læring er en aktiv læringsprosess der læring er aktivitetens formål. Disse formene overlapper hverandre og utfyller hverandre. Ulike former for læring er også bestemt av forskjellige former for deltagelse. Dreier (1999) viser til Lave som bruker termen "transmission" når overleveringen er fullført og "transferred" når den blir tatt i bruk i andre handlingskontekster. Det er ulike hjelpemidler og ulike fordelinger mellom deltagerne.

3.3.3 Læring er distribuert

I følge Dysthe (2001) er kunnskap distribuert mellom personer i et fellesskap, og innenfor et fellesskap har mennesker ulik kunnskap og ulike ferdigheter, men sammen har de kunnskaper og ferdigheter som dekker et stort område. Når kunnskap

er fordelt, mener Dysthe (2001) at læring er sosial. Innenfor skole i et behavioristisk og kognitivt perspektiv har det vært lagt vekt på den individuelle kompetanse, og kunnskap har vært sett på som dekontekstualisert. Dreier (1999) hevder at ingen lærer alt, men kun en særskilt del av helheten ut fra sitt særskilte ståsted, perspektiv og posisjon. På denne måten blir helheten av kunnskap kollektiv.

3.3.4 Læring er mediert

Innenfor sosiokulturelle læringsteorier er, i følge Dysthe (2001) og Säljö (2006), mediering svært sentralt. Mediering betegner hvordan hjelpende og støttende artefakter er med i læringsprosessene, og at det er et samspill mellom artefaktene og den lærende. Disse artefaktene/ redskapene har endret seg gjennom historien, og mennesket bruker og har brukt de redskaper som er tilgjengelige. De ulike redskapene er kollektive, og læring skjer ved at mennesket lærer seg å bruke disse innenfor de rammer som er gitt i samfunnet. Begrepet har, i følge Dysthe (2001), sine røtter i teorier etter Vygotsky.

Säljö (2006) deler mellom fysiske og intellektuelle redskaper. Han hevder at de intellektuelle redskapene har et langt videre omfang enn bare det som vi til daglig regner som intellekt. Vygotsky la også inn menneskers interesse for estetikk og språklige uttrykksformer i sitt begrep psykologiske redskaper, som termen intellektuelle redskaper er definert ut fra. De intellektuelle redskapene er sentrale i språklig kommunikasjon, og gjør det mulig å utvikle nye redskaper og nye virksomheter. Med språk regnes også systemer som tall og klassifiseringssystemer. Det ble av Vygotsky påpekt at disse systemene har en kollektiv bakgrunn, og at de er påtagelig forskjellige i ulike samfunn. Säljö (2006) nevner institusjonalisering i samfunnet som et viktig trekk i utvikling. Han peker på de felles praksiser, ferdigheter og mål som finnes i de ulike institusjoner, og hvordan det innen disse utvikles intellektuelle og fysiske artefakter som er nødvendige for utvikling og læring.

Både Dysthe (2001) og Säljö (2006) hevder at fysiske artefakter, eller redskaper, også er viktige for menneskers læring. I mange teorier blir fysiske artefakter sett som uviktige og fjerne fra menneskers læring, men i sosiokulturelt perspektiv er disse svært sentrale. I et kognitivt perspektiv er konteksten og den ytre verden noe menneskene finnes i, mens i et sosiokulturelt perspektiv er også artefaktene integrert i menneskenes måte å handle på. Säljö (2006) sier det så sterkt som at fysiske artefakter er ”menneskelige ideer og tanker som er transformert til materiell form.” (Säljö 2006, s. 38). Kunnskap bygges opp ved at det dannes strukturer der intellektuelle redskaper og fysiske redskaper er viktige deler. Mange av redskapene er kollektive i et fellesskap. Læring blir da å kunne benytte seg av disse, og den enkelte vil modifisere og utvikle disse etter sitt behov.

3.3.5 Læring og språk

Tenking og kommunikasjon kan, i følge Säljö (2006), sees på to nivåer; både som redskap i kommunikasjon og samhandling med andre, men også som redskap i en ”indre monolog”. Det sentrale i denne sammenheng er da at språket og de intellektuelle redskaper, som er formet i fellesskapet, er en del av vår tenkning. Sett i sammenheng med andre læringsperspektiv, der tenkning blir isolert og sett som kognitiv, og kommunikasjon og samhandling som noe annet enn læring, er dette spesielt for det sosiokulturelle perspektivet.

Et kollektivt redskap som har hatt svært stor betydning for læring og kommunikasjon er skriftspråket. Vygotsky var en av de første som påpekte denne sammenhengen, og det er i ettertid mye forskning og litteratur som diskuterer de sosiokulturelle konsekvensene av skriftspråket. Et viktig moment, i følge Säljö (2006), er at det som er skrevet kan betraktes som en kollektiv hukommelse. Det blir i et sosiokulturelt perspektiv også påpekt at lesing av ulike tekster er viktig for læring, men ikke en motsetning til læring ved tale eller spontant i dagliglivet.

3.3.6 Læring er deltagelse i praksisfellesskap

Et grunnleggende aspekt ved læring i et i sosiokulturelt perspektiv, er i følge Dysthe (2001) læring som deltagelse i *praksisfellesskap*. Hun hevder at i denne sammenheng er det viktig at Wengers begrep praksisfellesskap blir sett på som noe annet enn gruppe, team eller nettverk. Da vi ser en forbindelse mellom læringsfellesskap og praksisfellesskap, finner vi det relevant å kort redegjøre for begrepet praksisfellesskap.

Wenger (2005) presenterer det han kaller en sosial teori om læring. Han skriver at læring ikke er en særskilt virksomhet, men en del av vår hverdag gjennom hele livet. Vi er alle medlemmer av en rekke praksisfellesskap, og disse er så mange og forskjellige at vi ofte ikke skiller de ut som praksisfellesskap.

I følge Wenger (2006) er praksisfellesskap definert ut fra tre viktige dimensjoner; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Han sier at meningsforhandling er det diskursnivå som praksisbegrepet skal forstås i. Deltakernes felles engasjement er ikke avhengig av homogenitet, men det er et fellesskap som muliggjør forhandling om meninger. Gjennom arbeid i et praksisfellesskap vil så vel ulikheter som likheter skapes, og harmoni er ikke et mål i seg selv. Videre hevder han at forhandling om mening skaper relasjoner med gjensidig ansvarlighet. Det vil da ikke skapes en statisk virksomhet, men en virksomhet som preges av videreutvikling og dynamiske prosesser. Felles repertoar innbefatter, i følge Wenger (2006), medlemmenes måte å forstå og snakke om fellesskapets praksis, og omhandler da også alt fra rutiner til ord, verktøy og handlinger eller symboler.

C. Wadel (2002) drøfter også begrepet praksisfellesskap. Han peker på at det i sosiokulturelle teorier er et sprang mellom individuell læring og læring i større kontekster, og etterspør derfor begreper som kan forklare dette spranget. Han skriver at Wenger bruker praksisfellesskap som et mellomliggende begrep. I vår oppgave bruker vi C. Wadels (2002) begrep læringsforhold (se kapittel 4.3). Han mener at

ethvert praksisfellesskap består av en rekke læringsforhold. I følge Wadel (2002) vil praksisfellesskap i organisasjonene ha flere funksjoner. De vil være et knutepunkt for utveksling av erfaring og kunnskap, konservere kunnskap, forvalte og holde organisasjonen i front med hensyn på kunnskap og læring, samt at praksisfellesskapene vil være identitetsskapende for deltagerne.

3.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet gjort kort rede for ulike perspektiv på læring. I vår studie er læring sentralt. Vi ønsker å få innsikt i hvordan skoleledere beskriver og forstår læring gjennom deltagelse i ulike læringsfellesskap, og vi har derfor lagt vekt på hvordan mennesker lærer gjennom samhandling. Vi har sett at mediering er en viktig forutsetning i det sosiokulturelle perspektiv, og at mennesker benytter ulike artefakter i læringsprosessene. Skoleledere deltar i ulike læringsfellesskap, og disse kan knyttes til ulike læringsforhold. I vår studie ser vi på både formelle og uformelle læringsfellesskap, og vi retter fokus mot mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted.

Når vi videre ser på organisasjonslæring og ledelse, har vi også fokus på samhandling og sosiale aktiviteter. Vi mener derfor det er naturlig å legge et sosiokulturelt perspektiv på læring, som innbefatter ledelse i et relasjonelt perspektiv, til grunn for vår studie.

I neste kapittel tar vi for oss teorier om organisasjonslæring. Vi beskriver læringsprosesser og mellommenneskelige relasjoner for læring i lærende organisasjoner.

4. Organisasjonslæring

I St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes betydningen av at skoler utvikler seg som lærende organisasjoner. I dette kapitlet beskriver vi først ulike teorier om *organisasjonslæring*. Deretter ser vi nærmere på begrepet *lærende organisasjoner* som ble et sentralt begrep i organisasjonsteorien i 90-åra. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, belyser vi forholdet mellom den lærende og kulturen han/hun deltar i. Deretter ser vi nærmere på hva som kjennetegner læringsprosessen i fellesskap som bidrar til kunnskapsbygging. Skoleledere skal lede skolens læringsarbeid på organisasjons-, profesjons- og elevnivå.

Med utgangspunkt i C. Wadel (2002), beskriver vi mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted. Vi er oppmerksomme på at C. Wadel (2002), selv om han ser på læring som en mellommenneskelig sosiokulturell prosess, ikke omtaler sentrale element i et sosiokulturelt læringsperspektiv, som for eksempel mediering. I vår analyse har vi allikevel valgt å bruk C. Wadel (2002), fordi mikrobegrepene han har utviklet kan forklare spranget mellom individuell læring og læring i større kontekster.

4.1 Fra organisasjonslæring til lærende organisasjoner

Begrepet organisasjonslæring oppsto innenfor samfunnsvitenskapen for mer enn 40 år siden. Da var det nært knyttet til en kognitiv læringstradisjon med utgangspunkt i individets læring og tilegnelse av kunnskap. Siden den gang har begrepet blitt definert på svært mange måter. De senere år har teorier om organisasjonslæring fått en sentral plass i debatten om utviklingsarbeid.” Læring er blitt et av de mest sentrale tema i moderne organisasjonsteori. Læring og begrepet den lærende organisasjon er blitt like populært i 1990-årene som begrepet organisasjonskultur ble på 1980-tallet” (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s. 326).

Når skolen både skal være tradisjonsbærer og aktiv bidragsyter i samfunnsutviklingen, mener Roald (1999) at det er vesentlig å etablere innsikt i hvordan skoler utvikler seg. Han peker på Cyert og March (1963), Argyris og Schön (1978) og Nonaka og Takeuchi (1995) som sentrale bidragsytere innenfor teoriutvikling om organisasjonslæring. I følge Roald (1999) forstår Cyert og March læringsbegrepet som erfaringsbasert, og de ser på læringsprosessen som syklisk – i et kontinuerlig stimulus-responssystem. De stiller spørsmål ved om det er organisasjonen som lærer, eller om det er medlemmene i organisasjonen som tilegner seg nye tenkemåter og atferdsmønstre. Roald (1999) viser til Hustad, som mener at denne forståelsen har linjer til et behavioristisk perspektiv på læring. Argyris og Schön skiller, i følge Roald (1999), mellom to former for organisasjonslæring: enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. I enkeltkretslæring står mål og ideer fast. Læringen dreier seg om hva som er effektive handlinger for å nå målet, og læring skjer når organisasjonen korrigerer for feil og uregelmessigheter. Dobbeltkretslæring innebærer at man også søker endringer av mål, normer og verdier. De har, i følge Roald (1999), i særlig grad bidratt til å utvikle vår forståelse av hvordan organisasjoner kan lære på en systematisk måte. De er opptatt av de kollektive læringsprosessene som finner sted når organisasjonsmedlemmene bearbeider og utvikler felles teorier for hva som er riktige og effektive handlinger.

De siste 10-15 år er det rettet kritikk mot den mer kognitive forståelsen av læring, og Roald (1999) mener at Nonaka og Takeuchi har gitt oss et innblikk i hvordan individuell kunnskap kan gjøres kollektiv. De beskriver læring i organisasjoner ved hjelp av en kunnskapsspiral med tre nivåer: kunnskap for individet, for gruppa/teamet og for organisasjonen. Å forstå veien fra taus til eksplisitt kunnskap, både for individet og kollektivet, regner de som grunnleggende for å forstå kunnskapsoverføring.

I dag blir begrepet organisasjonslæring stadig oftere erstattet av lærende organisasjoner. Bruken av begrepet knyttes, i følge Roald (1999), i særlig grad til Peter Senge som definerer en lærende organisasjon slik:

Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Roald 1999, s. 2).

I følge Roald (1999) ser Senge den lærende organisasjon som kjennetegnet ved bevisst endring og kontinuerlig læring.

I følge Roald (2002) peker forskningsfeltet og teoriene om lærende organisasjoner i den retning at læring i organisasjoner finner sted når de:

- er opne for å systematisere sine erfaringar
- søker å analysere erfaringane sine
- søker aktivt å finne ut kva vidare utvikling som er viktig
- faktisk endrar åtferda i organisasjonen (Roald 2002, s. 24)

Roald (2002) stiller spørsmål ved om begrepet lærende organisasjoner er egnet i skolen, men han mener at perspektivet har tilført organisasjonsteorien positive element i forhold til tilnærmingen til organisasjonsutvikling i 70- og 80-åra.

Lillejord (2003) viser til Mitchell og Sackney som argumenterer for at det kan være mer fornuftig å snakke om skolen som et læringsfellesskap enn som en organisasjon. I en lærende organisasjon vil, etter deres mening, de viktigste målene være vekst, produktivitet og effektivitet. Målene er utformet utenfor organisasjonen, og læring blir et redskap for å nå målene. Middelet for å nå målene er menneskene i organisasjonen, og det er viktig at det de lærer kan bidra til å realisere organisasjonens mål. I et læringsfellesskap vil derimot det viktigste målet være vekst og utvikling for menneskene i fellesskapet, og midlene er måten de arbeider og lærer sammen på. I læringsfellesskap formuleres målene gjennom intense og vedvarende forhandlinger mellom samfunnsmedlemmene.

Lillejord (2003) hevder imidlertid at så lenge skolen er en samfunnsinstitusjon med politiske og administrative mål som i det alt vesentlige faktisk er formulert utenfor skolen, må den betraktes og behandles som en organisasjon. For å utdype dette synet

viser hun til Tiller, som mener at skole som organisasjon er forskjellig fra andre typer organisasjoner fordi man arbeider med mennesker i utvikling og ikke er en organisasjon som produserer noe i tradisjonell forstand. Han peker på at skolen som organisasjon er opprettet for å arbeide med formidling av kunnskaper og ferdigheter til den oppvoksende slekt.

Lillejord (2003) mener at *Kunnskapsorganisasjoner* bl.a. har følgende seks kjennetegn:

- De driver med kvalifisert og kompleks problemløsning
- De består av mennesker med høy kompetanse på sine spesifikke områder
- De som arbeider i dem forventer å få forhandle om grensene for sin egen og andres autoritet
- Det kan være vanskelig å utforme klare jobb-beskrivelser for de ansatte fordi arbeidsoppgavene er komplekse, og problemer som oppstår må finne situasjonsavhengige løsninger
- Mye av kunnskapen som finnes i organisasjonen er taus
- De er avhengig av at de ansatte samhandler, og at de betrakter kunnskapsutvikling som en sentral drivkraft i jobben sin (Lillejord 2003, s. 176)

Ettersom en problemløsningsprosess i en kunnskapsorganisasjon samtidig vil være en læreprosess, mener Lillejord (2003) at det er her vi finner koblingen mellom en kunnskapsorganisasjon og en lærende organisasjon. For at en kunnskapsorganisasjon skal kunne bli en lærende organisasjon, mener Lillejord (2003) at det må skje en læringsprosess som har som mål å skape ny kunnskap på organisasjonsnivå. En lærende organisasjon skaper ny kunnskap med utgangspunkt i den kunnskapen organisasjonen allerede har.

Når det gjelder hvorfor man bør se på skolen som en lærende organisasjon, viser Lillejord (2003) til at læring i økende grad har blitt en del av det som skjer i arbeidslivet, og ikke lenger er noe som man kun antar foregår i utdanningsinstitusjoner. Hun peker derfor på at å tilrettelegge for at det skjer læring på arbeidsplassen, blir en viktig lederoppgave i tiden framover. Kollegialt samarbeid,

sier hun, er ett av kjernepunktene i forestillingen om lærende organisasjoner, og de grunnleggende verdier mht. læring som rektor og lærere legger til grunn for sin pedagogiske ledelse vil ha stor betydning for læringskulturen som utvikles.

Hargreaves (2004) peker også på det samme når han hevder at dersom man skal utvikle skolen som en lærende organisasjon, innebærer dette å skape lærings- og samarbeidskulturer på arbeidsplassen som sikrer utvikling og fornyelse.

4.2 Kunnskapsbygging

Som nevnt i kapittel 4.1 kjennetegnes lærende organisasjoner bl.a. ved at menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen. Lillejord (2003) peker på nødvendigheten av læringsprosesser som har som mål å skape ny kunnskap på organisasjonsnivå. Dette mener hun er avhengig av at de ansatte samhandler, og at de betrakter kunnskapsutvikling som en sentral drivkraft i jobben sin. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, belyser vi derfor forholdet mellom den lærende og den kulturen han/hun deltar i.

Wells (n.d.) fremstilles læring som en *spiral* der erfaringsdeling, informasjon, kunnskapsbygging og forståelse står i et dynamisk samspill med hverandre.



Figur 4.1. Kunnskapsspiralen (etter Wells 1999)

Wells (n.d.) forklarer prosessen ved å starte med segmentet erfaring. Dette er den lærendes første kjennskap med et problem som skal løses, eller en aktivitet som skal gjøres. Han viser så til at den lærende får informasjon fra andre. I begrepet informasjon legger han observasjon, muntlig dialog, tekst på trykk eller andre visuelle artefakter. Denne informasjonen må bygges i den enkelte som kunnskap før målet om forståelse er nådd. Når Aas og Skedsmo (2006) bruker det norske ordet informasjon, knytter de dette til forståelse av andre menneskers meninger og fortolkninger av erfaringer.

Kunnskapsbyggingen er, i følge Wells (n.d.), en prosess han kaller ”progressive discourse”. Med dette mener han en dialog som er fokusert på handlingen, og hvor målet er å få svar eller en løsning på et problem. Han presiserer at dialog i denne sammenheng ikke nødvendigvis er en muntlig dialog mellom mennesker, men er like mye basert på ferdighetshandlinger, skriftlige kilder og visuelle artefakter. Wells (n.d.) knytter dette også opp til Vygotskys forklaring på at personer kan ha en indre dialog.

Wells (n.d.) forklarer videre hvordan denne modellen er ment å uttrykke at kunnskap som oppnås i denne prosessen, utvikles i møte med nye oppgaver og utfordringer. Videre beskriver han at kunnskap vil medieres på flere nivå samtidig. På denne måten vil kunnskapsbyggingen ikke bare gå framover i spiralen, men også bevege seg bakover, og så framover igjen. Wells (n.d) viser igjen til Vygotsky, og skriver at kunnskap får en ikke bare gjennom teori, og at målet for forståelse er å kunne bruke kunnskapen i det praktiske liv. I figur 4.1 representerer den tosidige pilen det dynamiske samspillet mellom læring og handling.

Når læringsprosessen settes inn i Wells modell, mener Wittek (2004) at deltakelse i ulike læringsfellesskap bidrar til kunnskapsbygging gjennom samhandling med andre. Hun mener modellen tydeliggjør at kunnskap ikke er noe som individet eller fellesskapet ”har”. ”Kunnskap er det som mennesker skaper sammen innenfor en kontekst” (Wittek 2004, s. 124). Modellen viser i følge Wittek (2004) hvordan kulturens ressurser utgjør en kontinuitet i læringsprosesser.

Skolelederes kontinuerlige læring og kunnskapsbygging er sentralt i vår studie, og vi mener at Wells kunnskapsspiral kan hjelpe oss til å forstå skoleledernes beskrivelser av læring som skjer i læringsfellesskapene.

Vi vil i neste kapittel se nærmere på den mellommenneskelige forankring av læring i organisasjoner.

4.3 Et mangfold av læringsforhold

C. Wadel (2002) betegner de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted som *læringsforhold*. Han hevder at det er de ulike mellommenneskelige relasjoner for læring som kan lede fram til lærende organisasjoner. Begrepet brukes ikke i dagligtale, men er, i følge C. Wadel, et erfaringsnært begrep. ”Hensikten med begrepet er å fange inn det at vi stadig lærer av hverandre og at dette innebærer en kobling av læringsatferd av et eller annet slag” (C. Wadel, 2002, s. 28). C. Wadel (2002) har utviklet mikrobegrep innenfor den sosiokulturelle tradisjonen for å ”fange inn” hvor læringen finner sted, - dens ”beliggenhet” i mellommenneskelige fellesskap. I vår studie bruker vi disse mikrobegrepene for å forstå læringen i de fellesskapene våre informanter beskriver.

C. Wadel (2002) hevder at læringsforhold alltid er en del av en sosial relasjon. Læring i organisasjoner finner sted i blant annet enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, i team av gjensidig ansvarlige læringsforhold og i læringsforhold i praksisfellesskap. Lærende organisasjoner kjennetegnes, i følge C. Wadel, av et mangfold av læringsforhold som opprettholdes og utvikles ved at nye læringsforhold etableres. Læringen er basert på en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig læring. I følge C. Wadel er mellommenneskelig læring basert på samhandling, og den relasjonelle tenkemåte ser individets handlinger som avledet av denne. Samhandling hvor læring er en hovedhensikt er, i følge C. Wadel, basert på to delhandlinger – å lære fra seg og å lære til seg.

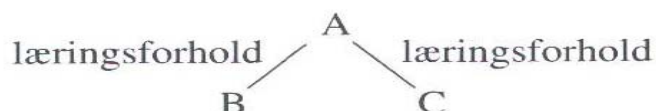
Mange læringsforhold i lærende organisasjoner vil, i følge C. Wadel (2002), være formelle. *Formelle læringsforhold* betrakter han som en del av organisasjonens offisielle ”design”. Han mener imidlertid at de fleste læringsforhold som skapes vil være uformelle. *Uformelle læringsforhold* er ikke pålagt, men inngås av medarbeiderne på eget initiativ. Han hevder at læring i uformelle læringsforhold ofte foregår ved ”kobling” av erfaringer.

Vi mener at flere av de læringsforholdene C. Wadel (2002) beskriver er relevante i forhold til vår studie, hvor vi ønsker å få bedre innsikt i skolelederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap. Vi velger derfor å gi en beskrivelse av disse læringsforholdene i henhold til hans teori. Vi går også nærmere inn på hvordan C. Wadel oppfatter Wengers bruk av begrepet praksisfellesskap.

Enkeltstående læringsforhold: C. Wadel (2002) bruker denne betegnelsen om det mest elementære samhandlingsnivå, parnivået. Dette er en type læringsforhold vi har valgt å ikke gå nærmere inn på i vår studie.

Læringsforhold i nettverk: I følge C. Wadel (2002) har vi til enhver tid læringsforhold til flere personer. Noen læringsforhold er uavhengig av hverandre, mens andre læringsforhold er nært knyttet til hverandre. En slik tilknytning er ofte i form av nettverk. Ut fra et relasjonelt perspektiv mener han at nettverk generelt kan ses på som koblinger av sosiale relasjoner. De fleste læringsforhold er koblet til andre læringsforhold og betegnes av C. Wadel som læringsnettverk.

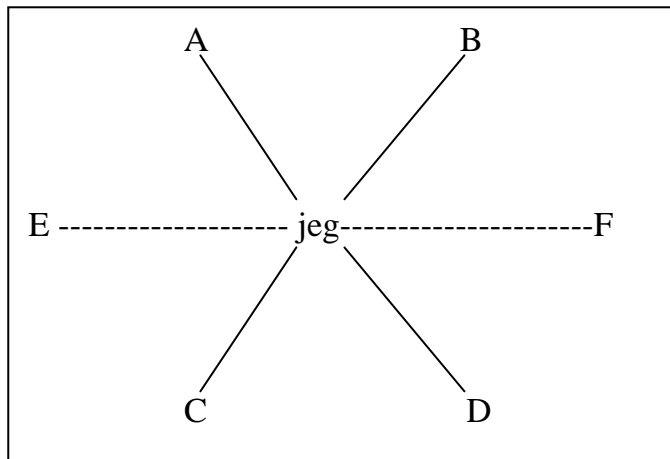
Læringsforhold som er knyttet sammen i form av nettverk, kan ha ulik oppbygging. Den mest elementære sammenkoblingen kan illustreres ved hjelp av følgende figur:



Figur 4.2. Læringsnettverk med elementær sammenkobling (C. Wadel 2002, s. 37)

A har her et læringsforhold til både B og C, og vi kan si at A kobler disse to læringsforhold sammen.

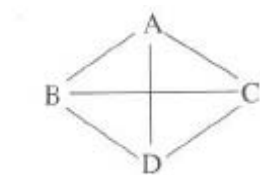
Nettverk som kjennetegnes ved at en fokuserer kun på egne relasjoner, betegner C. Wadel (2002) som ”jeg-sentrerte”. I slike nettverk er man opptatt av å etablere nye læringsforhold til seg selv. Figur 4.3 illustrerer et slikt nettverk:



Figur 4.3. Jeg - sentrert nettverk (etter C. Wadel 2002, s. 38)

Når man i slike nettverk er opptatt av å etablere nye læringsforhold til seg selv (her til E og F), betegner C. Wadel (2002) dette som ”networking” med hensyn til læringsforhold.

Begge disse læringsnettverkene mangler det C. Wadel (2002) betegner som ”nett” eller ”masker”. Figur 4.4 illustrerer et læringsnettverk med fire ”masker”. Her har hver deltaker tre læringsforhold til seg selv og tre forhold mellom andre å holde rede på.



Figur 4.4. Læringsnettverk med masker (C. Wadel 2002, s. 39)

Dette viser at et lite nettverk kan inneholde mange ulike læringsforhold.

Det karakteristiske, i følge C. Wadel (2002), er at læringen i nettverkene gir oss anledning til å lære til oss og fra oss fra flere ”kanter”. Han hevder at det vi lærer fra en kant, virker inn på det vi lærer fra en annen kant, og at det er opptil oss selv å lage en syntese av det vi lærer. Andre ganger er det vi selv som lærer fra oss til flere kanter. I følge C. Wadel (2002) handler læring i nettverk i de fleste tilfeller om at vi først lærer til oss noe fra en person, for ved en senere anledning å lære dette fra oss til en annen person.

Når et læringsforhold en har i nettverket, påvirker et annet læringsforhold en har i nettverket, har vi, i følge C. Wadel (2002), å gjøre med relasjonell påvirkning. Han hevder at dette er meget vanlig i læringsnettverk, og at det i små, tette læringsnettverk ofte vil forekomme relasjonell påvirkning alle deltakerne i mellom. Direkte påvirkning og relasjonell påvirkning i læringsnettverk gir, i følge C. Wadel (2002), et mye større potensial for læring enn læring i enkeltstående læringsforhold.

Læringsforhold i team: Læring i team består også av koblinger av læringsforhold, men i følge C. Wadel (2002), er et særtrekk ved læring i team at medlemmene er forpliktet til et felles mål som de sammen er ansvarlige for å oppnå. Deltakerne i team må derfor etterstrebe læringsforhold til hverandre. Et annet særtrekk er at deltakerne i team ofte vil ha utviklet komplementære ferdigheter på ulike områder, også ferdigheter som går på læring. C. Wadel (2002) hevder derfor at deltakerne i team ofte tar på seg koblerroller med hensyn til læringsforhold. Et tredje særtrekk er at læringsforholdene i team mobiliseres i tette sekvenser, spesielt når teamet er samlet.

Ut i fra at alle i et team har læringsforhold til alle andre og at de er gjensidig forpliktet, hevder C. Wadel (2002) at det i team stadig vil finne sted ”forlengelser” med hensyn til læring. Dette innebærer at en tar utgangspunkt i det en deltaker lærer fra seg og viderefører dette i samme retning. Han betrakter lytting som en sentral ferdighet i forlengelse av læring. C. Wadel (2002) hevder at det er forlengelser som utgjør den grunnleggende dynamikken i team.

Dannelsen av team kan, i følge C. Wadel (2002), ha ulikt utgangspunkt. I større organisasjoner vil en ofte finne formelle team, i mindre organisasjoner kan hele organisasjonen utgjøre ett team. Men han er av den oppfatning at de fleste team i organisasjoner er uformelle, dannet av deltakerne for egne formål.

Relasjonell påvirkning i team kan, i følge C. Wadel (2002), være svært mangfoldig fordi alle læringsforhold teamdeltakerne har ofte blir påvirket av alle andre læringsforhold deltakerne har. Han hevder at læringsforhold som deltakerne ikke selv er direkte deltakere i, også kan virke inn på de læringsforhold en selv har.

Læringsforhold i praksisfellesskap: C. Wadel (2002) viser til Wenger når han beskriver læringsforhold i praksisfellesskap. Wengers teori er tidligere omtalt i kapittel 3.3.6. C. Wadel (2002) beskriver hvordan praksisfellesskap skiller seg fra nettverk og team på følgende måte:

”Praksisfellesskap skiller seg fra nettverk ved at de er om ”praksis” og fra team ved at de er kunnskapsorienterte heller enn oppgaveorienterte. Praksisfellesskap er uformelle og kan ha svært ulik relasjon til den organisasjonen de befinner seg i.

Læringsforholdene i praksisfellesskap dreier seg om å skape, dele, organisere, revidere og videreformidle kunnskap” (C. Wadel 2002, s. 100).

C. Wadel (2002) hevder at praksisfellesskap kommer i stand når mennesker har omtrent samme utfordringer med hensyn til problemer og læring. Slike praksisfellesskap har varierende antall deltakere, men finnes, i følge C. Wadel (2002), overalt i organisasjoner, og de har ulike relasjoner til den formelle organisasjonen. I tillegg mener han at praksisfellesskap også kan utvikles mellom deltakere fra flere organisasjoner. Han hevder at praksisfellesskap er avgjørende for organisasjoner som anerkjenner kunnskap som en grunnleggende ressurs.

Læringsforholdene i praksisfellesskap fremtrer ofte, i følge C. Wadel (2002), som mer identitetsskapende og identitetsvedlikeholdende enn andre læringsforhold i organisasjonen blant annet fordi deltakerne bringer inn kunnskap fra andre læringsforhold til praksisfellesskapet.

Som tidligere nevnt, hevder Wenger (2006) at praksisfellesskapet er et fellesskap som muliggjør forhandling om meninger, og at meningsforhandling er det diskursnivå som praksisbegrepet skal forstås i. C. Wadel (2002) hevder at Wenger i sin bok "Communities of practice: learning, meaning and identity" (1998) unngår begrepet sosiale relasjoner, og at hans diskusjon alltid foregår i større enheter enn sosiale relasjoner. Han mener det er nærliggende å tolke fraværet av sosiale relasjoner slik at Wenger mener at læring i sosiale relasjoner ikke er så viktig. Dette står, i følge C. Wadel (2002), i sterk kontrast til det grunnleggende perspektiv han selv har, hvor sosiale relasjoner fremheves som det grunnleggende sted for læring.

C. Wadel (2002) mener at lærende organisasjoner blant annet kjennetegnes ved at det gis muligheter for læring i det daglige arbeidet. Dette er i samsvar med funnene i de undersøkelsene som blir presentert i "En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005". Her konkluderes det med at hverdagslæring må betraktes som sentralt for organisasjoner som ønsker å møte sine utfordringer på en bedre måte. I følge C. Wadel (2002) blir det mer og mer vanlig for organisasjoner å prøve å bevege seg mot å bli lærende organisasjoner. Årsakene kan være flere, men kan bl.a. skyldes endringer i omgivelsene, krav og egenverdi.

4.4 Oppsummering

Vi har i dette kapittelet beskrevet teorier om organisasjonslæring. I de senere år har disse teoriene fått en sentral plass i debatten om utviklingsarbeid. Læring er et sentralt tema i moderne organisasjonsteori og i vår studie. Teorier om lærende organisasjoner beskriver når læring i organisasjoner finner sted. Å tilrettelegge for at det skjer læring på arbeidsplassen, blir framhevet som en viktig lederoppgave. Vi mener at det også er nødvendig å rette søkelyset mot læring for ledere i lærende organisasjoner.

Videre har vi belyst forholdet mellom den lærende og den kulturen han/hun deltar i. Wells kunnskapsspiral viser et dynamisk samspill mellom erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt. Deltakelse i ulike læringsfellesskap bidrar i følge

Wittek (2004) til kunnskapsbygging gjennom samhandling med andre. Teorien legges til grunn i vår analyse når vi drøfter hvordan skoleledere opplever at erfaringer deles og kunnskap bygges i læringsfellesskapene.

C. Wadel (2002) betegner de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted som læringsforhold. Han hevder at for å kunne lære å lære i lag og å dele kunnskap med andre, må medarbeidere i lærende organisasjoner kunne skape et mangfold av enkeltstående og sammenkoblede læringsforhold. Vi har beskrevet disse læringsforholdene fordi vi mener C. Wadels (2002) begrep vil være til hjelp når vi skal analysere skoleledernes beskrivelser av læring. Når Wenger (2006) hevder at praksisfellesskapet er et fellesskap som muliggjør forhandling om meninger, mener vi også dette er relevant for vår forståelse.

I neste kapittel tar vi for oss ulike teorier om ledelse og redegjør for vårt valg av ledelsesperspektiv.

5. Ledelse

I dette kapitlet vil vi søke å plassere begrepet skoleledelse i forskningsfeltet ved å se på ulike ledelsesteorier og utviklingen fra et individuelt til et kollektivt perspektiv. I vår studie har vi fokus på læring gjennom samhandling. Vi har derfor valgt å bruke begrepet *ledelse*, og ikke *leder*, da begrepet leder lett kan lede tankene mot et individuelt perspektiv. Med læring og samhandling som sentrale begrep velger vi å belyse ledelse i et relasjonelt perspektiv med C. Wadel (2003) som hovedreferanse.

5.1 Ulike perspektiv på ledelse

I dette kapitlet vil vi se på ulike teorier om ledelse, og belyse hvordan ledelsesforskningen har beveget seg fra å rette søkelyset mot den individuelle lederen og dennes personlige egenskaper og forutsetninger, til i større grad å søke å tydeliggjøre og forstå kollektive aspekt ved ledelse i skolen.

Fuglestad (2006) hevder at det er lang tradisjon innen ledelsesforskning for å rette søkelyset mot den individuelle lederen og dennes personlige egenskaper og forutsetninger. Dette individuelle perspektivet har vært spesielt sterkt i nordamerikansk ledelsesforskning, men forsøk på å finne kausale sammenhenger mellom uavhengige og avhengige variabler, mellom lederatferd og organisasjoners effektivitet og yteevne har, i følge Fuglestad (2006), ikke ført fram. Han hevder imidlertid at vi nå kan snakke om et perspektivskifte hvor en studerer *ledelsespraksis som et fenomen* spredd utover i hele organisasjonen, og at det med et slikt perspektiv blir viktig å forstå hva formelle og uformelle ledere gjør sammen med sine medarbeidere. Dette fordi ledelsespraksis kommer til uttrykk i dialog og samhandling og foregår innenfor et sosialt fellesskap, der samspillet med andre blir avgjørende for de praksisformene som utvikler seg. Fuglestad (2006) påpeker at man innenfor flere forskningstradisjoner på feltet finner klare tegn på at det relasjonelle og samhandlingsorienterte aspektet ved ledelse kommer mer i fokus, og at det ser ut til at

forskere fra ulike tradisjoner i større grad søker å tydeliggjøre og forstå kollektive aspekt ved ledelse i skolen. Fuglestad (2006) viser spesielt til Peter Gronn som en av de som har gjort seg til talsmann for å studere ledelse fra en mer kollektiv synsvinkel. Gronn viser til empiriske undersøkelser fra ulike typer organisasjoner som synliggjør det han kaller *distribuert ledelsespraksis*. I disse studiene er det mange eksempler på at ledelsesoppgaver er delt mellom flere, og dermed blir det, i følge Gronn, riktigere å se på ledelse som samhandling enn som handlinger utført av enkeltpersoner. Ledelsespraksis oppstår gjennom samhandling med andre mennesker og med omgivelsene.

Fevolden og Lillejord (2005) hevder at forventninger til hva ledere skal oppnå, hvordan de skal framstå, og hva de skal gjøre er kulturelt konstruert, og derfor endrer seg over tid i forhold til endrede økonomiske strukturer og politisk- sosiale konstellasjoner. Også de påpeker at beskrivelse av personlige egenskaper har vært en sentral del av litteraturen om ledelse, og som eksempel på personlighetstrekk som i denne litteraturen blir sett på som nødvendige for en leder nevner de at han/ hun må være utholdende og ansvarlig, iderik, flink med mennesker, flink til å motivere andre, modig og til å stole på, selvbevisst og trygg, beslutningsdyktig og handlekraftig, fleksibel og tilpassningsdyktig. De omtaler også begrepet *lederstiler*, hvor man for å beskrive og forstå ledelse grupperte sammen ulike atferdsmønstre. Eksempler på slike lederstiler er oppgaveorientert, retningsgivende og deltakende ledelse. På slutten av åttitallet begynte forskere å interessere seg for konteksten som ledelse utøves innenfor, samtidig som de dro med seg ideen om lederstiler. Her viser Fevolden og Lillejord (2005) til Wright. Tanken var at ledere velger lederstil avhengig av hvilke mennesker og omgivelser som omgir dem, og en god leder ble da en leder som var i stand til å endre og tilpasse lederstilen til nye situasjoner. I følge Fevolden og Lillejord (2005) har det imidlertid vist seg vanskelig å finne empirisk belegg for at noen personlighetstrekk eller lederstiler fører til bedre resultater enn andre. Når det gjelder personlighetstrekk er det i tillegg vanskelig å finne belegg for at det faktisk kan påvises forskjeller mellom ledere og de som blir ledet når det gjelder forekomsten av disse. De hevder at et problem med de fleste forsøk på å kategorisere

personlighetstrekk og/ eller lederstiler er at listene som settes opp består av en blanding av usammenlignbare størrelser som atferdstrekk, ferdigheter, personlighet og temperament. Disse kan være nyttige og informative, men de gir bare en del av forklaringen på hva som kjennetegner en dyktig leder. De påpeker videre at konsekvensen av å forstå ledelse som spesifikke personlighetstrekk eller lederstiler kan bli at man tror at den som kan lede faktisk kan lede en hvilken som helst organisasjon.

I likhet med Fuglestad (2006) som vi viste til i begynnelsen av dette kapitlet, påpeker også Fevolden og Lillejord (2005) at det i dag har blitt mer vanlig å ta utgangspunkt i at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom ledere og de som blir ledet. Den egenskapsorienterte oppfatningen av ledelse, som i stor grad preges av mål- middeltenkning, utfordres av det de kaller et *relasjonelt og prosessuelt perspektiv*. I dette perspektivet går man ut fra at den kunnskapen som trengs for å forbedre praksis er fordelt mellom informantene i organisasjonen. Ledelse ses på som en samhandlings- eller forhandlingsprosess, hvor informantene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og sammen bidrar til utviklingen av kulturen i organisasjonen. De påpeker imidlertid at denne oppfatningen av ledelse ikke passer inn i den tradisjonelle byråkratisk- rasjonelle forestillingen om skolelederrollen hvor rektor har spesifikke funksjoner i organisasjonen, og hvor autoriteten først og fremst befinner seg i en posisjon, og ikke så mye i kunnskap og ekspertise.

5.2 Relasjonelt perspektiv på ledelse.

Formålet med vår studie er, som tidligere beskrevet, å utvikle økt forståelse og innsikt i skolelederens opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap. Det vil med andre ord si at vi ønsker å se på hvordan læring og utvikling skjer gjennom de relasjoner man inngår i, både innenfor og utenfor egen organisasjon. *Samhandling* blir da et sentralt begrep, og da et relasjonelt perspektiv innebærer å se på ledelse som samhandling i stedet for handlinger utført av enkeltpersoner, samt at personlige

egenskaper utvikles i de relasjoner man inngår i, har vi valgt å legge dette perspektivet til grunn for vår analyse av innsamlede data.

Ottesen og Møller (2006) viser til Sørhaug når de snakker om et relasjonelt perspektiv på ledelse, og vi er oppmerksom på at begrepet er omtalt og beskrevet av flere forskere og teoretikere. Ut fra vår problemstilling, hvor vi ønsker å se på læring gjennom deltagelse i læringsfellesskap, mener vi at C. Wadel (2002 og 2003) er en aktuell bidragsyter med forklaringskraft, nettopp fordi han har utviklet en rekke mikrobegrep som vi kan ha nytte av i vårt analysearbeid.

C. Wadel (2003) ser på ledelse i et relasjonelt perspektiv, og sier at å tenke relasjonelt innebærer at enheten for tenkning ikke er individuelle personer, men individer i relasjon til hverandre. Han sier at det mellommenneskelige forholdet mellom ledere og ledede spenner over roller, kommunikasjon, ferdigheter, motivasjon og følelser. Han hevder videre at det kreves gjensidighet i samhandlingen på disse fem feltene for at forholdet skal virke tilfredsstillende for begge parter.

Han bruker begrepene *status- sett* og *rolle- sett*, og mener disse er grunnleggende enheter i samhandling. Med *status- sett* mener han sett av gjensidige rettigheter og plikter, og *rolle- sett* oppstår når vi utøver disse rettighetene og pliktene.

I følge C. Wadel (2003) innebærer samhandling at vi må samordne hvem vi skal være overfor hverandre, de aktivitetene og handlingene vi utøver, de mål eller hensikter vi har og de ferdighetene vi bringer inn i samhandlingen. Gjennom denne samordningen framstår våre individuelle statuser og roller, handlinger, hensikter og ferdigheter som deler av et komplekst hele som er samhandlingen. I stedet for å se på samhandling som bygget opp av separate individuelle handlinger, ser C. Wadel (2003) individuelle handlinger som avledet av samhandling – altså i et relasjonelt perspektiv. Han hevder at relasjonelle forklaringer, i motsetning til egenskaps- og systemforklaringer som forklarer atferd ut fra henholdsvis indre egenskaper eller et eller annet ytre forhold, søker å forklare atferd ut fra gjensidig påvirkning. Relasjonelle forklaringer er

prosessuelle i den forstand at en prøver å forklare atferd ut fra flere handlinger i et samhandlingsforløp.

C. Wadel (2003) knytter begrepet ledelse til samhandlingen mellom ledere og ledede og ser på ledelse som en prosess som utspiller seg i et samspill mellom disse, som en samhandlingsprosess. Han sier at vi må studere dette samhandlingsforløpet for å forstå ledelse, og at vi må kunne stille oss åpne for at ledede også kan bidra til ledelsesprosessen. En slik forståelse av ledelse tilsier at vi er opptatt av gjensidig påvirkning, og må se på hvordan de lededes atferd virker inn på lederes atferd, så vel som hvordan lederes atferd virker inn på de ledede. Han påpeker imidlertid at en gjensidig påvirkning ikke nødvendigvis betyr like stor påvirkning, og heller ikke at den er av samme slag. Han sier videre at siden de relasjoner de ledede har seg imellom påvirker deres relasjon til lederen og lederen påvirker relasjonen de ledede har seg imellom, er ledelse som samhandlingsprosess en prosess som ikke bare omhandler samhandling mellom leder og ledede, men også de ledede imellom.

Som fortolkningsramme innebærer dette en stadig leting etter det C. Wadel (2003) kaller komplementære og utfyllende påvirkninger mellom ledere og ledede. Det innebærer bl.a. å se etter forutsetninger for ledelse i de lededes atferd, for å se på hvilken måte og i hvilken grad ledede gir premisser for og tar del i ledelsesprosesser. Han begrepsfester disse komplementære og utfyllende påvirkningene ved hjelp av følgende relasjonelle begreper: rolleforhold, kommunikasjonsforhold, ferdighetsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold. Han påpeker at begrepene rolle, kommunikasjon, ferdigheter og motivasjon har vært mye diskutert innen ledelsesforskning, men da med fokus på den individuelle leder.

Med rolleforhold mener C. Wadel (2003) et fokus på både lederes og de lededes roller og rolleutøvinger, og ut fra et relasjonelt perspektiv mener han det vil være spesielt interessant å lete etter ulike former for komplementaritet i rolleforhold. Dette fordi en rolle alltid blir utformet og utøvd overfor noen med en komplementær rolle, og roller derfor kan sies å henge sammen i form av status- sett og rolle- sett. Han sier

videre at en slik tosidig rollebeskrivelse og rolleanalyse vil måtte inneholde en konkretisering av delroller hos både ledere og de ledede.

Om kommunikasjonsforhold skriver C. Wadel (2003) at sentrale kommunikative tema fra ledere til ledede er instruksjoner og begrunnelser for arbeid og tilbakemeldinger om utført arbeid, mens det fra ledede til ledere er informasjon om eget arbeid. Han peker på to tilfeller av det han kaller kommunikativ asymmetri, eller mangelfull komplementaritet i kommunikasjonsforholdet. Det ene er at det er lite informasjon fra ledere til de ledede om eget arbeid, bl.a. om beslutningspremissene for lederes ulike beslutninger. Det andre er når de ledede opptrer i ulike typer "voice"-roller, noe som har å gjøre med at de ledede uttrykker utilfredshet direkte overfor leder og på den måten konstituerer seg selv som ledede ved å kommunisere hvor langt de vil la seg lede.

Når C. Wadel (2003) skriver om ferdighetsforhold, vektlegger han den mellommenneskelige forankring av ferdigheter, og sier at ferdighetsforhold har å gjøre med å finne fram til komplementære, eller relasjonelle ferdigheter. Dette er ferdigheter som to eller flere personer besitter sammen, og individuelle ferdigheter blir da å betrakte som delferdigheter. Han påpeker at dette innebærer et spesielt ansvar for ledere for å bygge opp relasjonelle ferdigheter mellom seg selv og de ledede, og de ledede imellom. For å få til dette må ledere kunne se på sine egne ferdigheter som delferdigheter, samt se komplementære delferdigheter hos de ledede.

C. Wadel (2003) hevder at motivasjon ikke er noe individuelt, men noe som mobiliseres mellom mennesker som motiverer og lar seg motivere. Ledere både motiverer og lar seg motivere av de ledede. Motivasjonsforhold som etableres mellom ledere og ledede virker ofte inn på motivasjonsforhold som etableres de ledede imellom. Vi kan da snakke om relasjonell påvirkning, og han påpeker at det er viktig å forstå motivasjonens mellommenneskelige forankring.

Følelsesforhold er, i følge C. Wadel (2003), knyttet til hvem vi er sammen med andre, hva vi gjør, hvorfor vi gjør det vi gjør og hvordan vi gjør det vi gjør sammen med

andre. Det gjelder både relasjoner mellom ledede og mellom ledere og ledede. Her er det sentrale spørsmålet hvordan ledere og ledede gir uttrykk for og håndterer hverandres følelser.

I følge C. Wadel (2003) finner vi disse forholdene i alle organisasjoner, men de endrer seg stadig. Endringer i forholdene er mest påtakelig når det skjer annen organisasjonsendring, da endringer i organisasjonen ofte fører til endringer i forhold mellom ledere og ledede.

Organisasjonsendring tilsier at organisasjonen opptrer som en lærende organisasjon i den perioden endringen foregår. C. Wadel (2003) sier at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at det utvikles et mangfold av læringsforhold, hvilket krever at formelle ledere bygger opp læringsforhold mellom seg selv og medarbeidere og medarbeiderne imellom. Det igjen innebærer at både ledere og ledede må fungere som læringsledere. Læringsledelse blir da ikke bare en betegnelse på hva læringsledere foretar seg, men framstår også som en samhandlingsprosess. Her knytter han sammen begrepene *lærende organisasjon* og *læringsledelse*. Det blir da naturlig å se nærmere på begrepet læringsledelse.

5.3 Læringsledelse

I forrige kapittel redegjorde vi for vårt valg av ledelsesperspektiv, og refererte til C. Wadel (2003) som betegner den type ledelse som har med læring i organisasjonen å gjøre som *læringsledelse*. Vi er oppmerksomme på at dette begrepet har mye til felles med begrepet *pedagogisk ledelse* som C. C. Wadel (2003) definerer som den ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. Vi vil derfor først begrunne hvorfor vi har valgt å bruke begrepet læringsledelse i vår studie.

C. C. Wadel (2003) skiller mellom *reproduktiv* og *produktiv pedagogisk ledelse*. Med reprodutiv pedagogisk ledelse mener han den type ledelse hvor målet hovedsakelig er læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter, og som bærer preg av at man har

ferdige løsninger på problemer. Her mener lederen å vite hva som må læres og hvordan det skal læres for å oppnå de ønskede resultatene eller endringene, og det som primært kreves av de ledede er at de har ferdigheter i å lære til seg. Produktiv pedagogisk ledelse derimot bærer preg av at lederen vektlegger det å være spørrende og å få i gang refleksjonsprosesser utover det å tilegne seg bestemte kunnskaper eller ferdigheter, og det kreves i større grad at de ledede også lærer fra seg, tar initiativ og kommer med innspill.

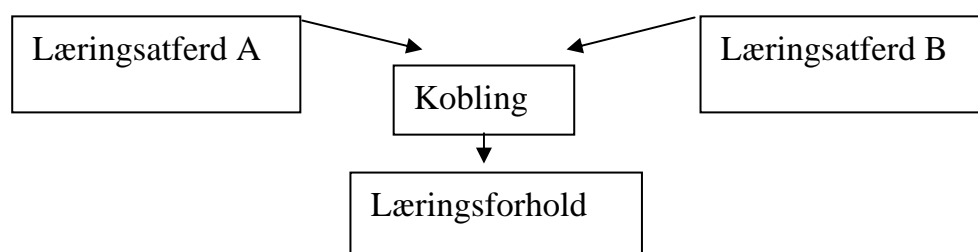
I følge C. Wadel (2003) fordrer læringsledelse at læringslederen bygger opp læringsforhold til seg selv. Disse kan være basert på en formell lederposisjon, men formelle leder – ledet forhold innebærer ikke nødvendigvis læringsforhold. Et læringsforhold må ha en kunnskapsbasis, og det at formelle ledere og de ledede ofte har ulik kunnskapsbasis i forhold til de fagområdene organisasjonen baserer seg på, gir rom for etablering og utvikling av læringsledelse begge veier.

Vi opplever at C. Wadel (2003), gjennom å vektlegge at det må utvikles læringsledelse begge veier, trekker den formelle lederen inn som en aktiv part i læringsprosessene, mens C. C. Wadel (2003) ser den formelle lederens rolle mer som den som skal initiere og lede læringsprosesser. Da vi har fokus på lederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap, og hvordan de beskriver at denne deltakelsen påvirker praksis, mener vi derfor læringsledelse er det som egner seg best som analysebegrep i vår studie. Vi er oppmerksomme på at begrepet læringsledelse også brukes om klasseledelse, men i vår studie bruker vi det i forhold til skoleledelse og læring i personalgruppa.

C. Wadel (2003) kaller, som tidligere nevnt, den type ledelse som har med læring i organisasjonen å gjøre for læringsledelse. Han hevder at, samtidig som formelle ledere må opptre som læringsledere når det skjer endringer, må det også foregå uformell læringsledelse på flere nivå i organisasjonen. Læringsledelse krever både ferdigheter i å lære fra seg og i å etablere mottakerferdigheter hos de en vil skal lære til seg. Den bygger på at det skapes relasjonelle ferdigheter, og er således ikke noe som bare læringsledere står for, men krever aktiv deltakelse fra de ledede, eller

lærendes side. Læringsledelse krever derfor forståelse av læring som en interpersonlig prosess. C. Wadel (2003) hevder at læring som prosess kan være både *en intrapersonlig og en interpersonlig prosess*. Det vi foretar oss for å lære noe kaller han for læringsatferd, og han hevder at vi kan si den har to grunnleggende former. Den læringsatferd som ikke involverer andre enn oss selv (intrapersonlig), og den læringsatferd som involverer andre mennesker (interpersonlig). Det er læring som en interpersonlig prosess vi er opptatt av i vår studie.

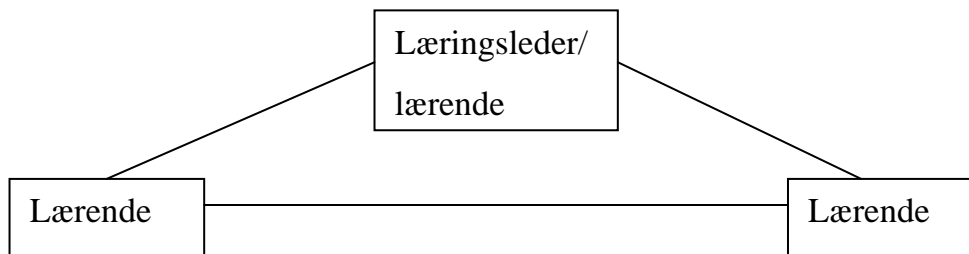
Når to komplementære typer læringsatferd kobles sammen får vi det C. Wadel (2003) kaller et læringsforhold.



Figur 5.1. Kobling av læringsforhold (etter C. Wadel 2003, s. 85)

Et læringsforhold er alltid en del av en sosial relasjon, og C. Wadel (2003) hevder at den sosiale relasjonen som oftest framstår som overordnet læringsforholdet. Med det mener han at de rettigheter og plikter som den sosiale relasjonen er basert på er mer omfattende enn det som dreier seg om læring. Vi har tidligere begrunnet vårt valg av læringsledelse som analysebegrep med at det, i følge C. Wadel (2003), blant annet fordrer at læringslederen bygger opp læringsforhold til seg selv. I tillegg til å skape læringsforhold mellom seg selv og de lærende innebærer læringsledelse også å skape og utvikle læringsforhold mellom de lærende. Det betyr at en læringsleder må skaffe seg oversikt over samhandlingen mellom de lærende og de rollene de inntar overfor hverandre. Læringslederens rolleutforming og rolleutøvelse er avhengig av hvordan de lærende utformer og utøver sine roller overfor hverandre samtidig som den også påvirker dette.

Når det gjelder læringsledelse vil en ofte finne at ett eller flere læringsforhold en læringsleder har vil påvirke andre læringsforhold denne har. Det er dette C. Wadel (2003) kaller relasjonell påvirkning av læringsforhold, og det kan illustreres på følgende måte:



Figur 5.2. Relasjonell påvirkning av læringsforhold (etter modell av C. Wadel 2003)

C. Wadel (2003) hevder at en slik relasjonell påvirkning av læringsforhold kan gi grunnlag for omfattende prosesser hvor flere læringsforhold en leder har kan bli påvirket av hverandre. Dette gjelder både den læringsledelse hvor formelle ledere er involvert og den uformelle medarbeidere imellom. Han hevder videre at i en lærende organisasjon har den formelle lederen et ansvar for å sette i gang slike prosesser og legge forholdene til rette for uformelle læringsledere, da en formell leder alene ikke vil ha kapasitet til å skape det mangfold av interpersonlige læringsprosesser som trengs når en organisasjon når en viss størrelse. Læringsledelse er, i følge C. Wadel (2003), en samhandlingsprosess som krever aktiv deltakelse fra begge parter. Ved at det kreves at de lærende gjør en innsats for å lære, blir læringsledelse i en relasjonell forståelsesramme ikke bare en betegnelse på hva læringsleder foretar seg, men også på hva ledere/ lærere og ledede/ lærende foretar seg sammen.

5.4 Å være lærende i forhold til ledelse

Da vår studie har fokus på lederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap i og utenfor egen virksomhet, vil vi til slutt i dette kapittelet ta for oss hva det vil si at en

lærende organisasjon er lærende i forhold til ledelse. I følge C. Wadel (2003) innebærer det å være opptatt av å lære av samhandlingsprosesser mellom ledere og ledede, og hvordan samhandlingsprosesser de ledede imellom kan influere på ledelsesforholdet. Sett i forhold til vår studie kan dette bety både prosesser internt på skolene mellom leder og ledede, prosesser mellom kommunens skoleadministrasjon og skolelederne og prosesser mellom skolelederne.

C. Wadel (2003) hevder at flere forskere i den senere tid har vært opptatt av hva som får organisasjoner til å bli lærende organisasjoner, men få har vært opptatt av hvordan organisasjoner kan være lærende med hensyn til ledelse. Han hevder at å være opptatt av hvordan ledelse utøves i lærende organisasjoner ikke er det samme som å være opptatt av hvordan organisasjoner kan være lærende i forhold til ledelse. Det siste innebærer å være opptatt av læringsforhold mellom ledere og ledede og de ledede imellom i forhold til ledelse.

Mens de ledede i mange organisasjoner er inneforstått med læringsforhold seg imellom, er det mindre vanlig at det eksisterer læringsforhold mellom ledere og ledede som går på ledelsesforhold. Disse læringsfellesskapene vil, i følge C. Wadel (2003), være annerledes enn andre læringsforhold fordi de ofte vil være innebygd i læringsforhold som i hovedsak går på andre forhold enn ledelse, eller i ferdighets- og motivasjonsforhold.

Han mener også at disse læringsforholdene kan være et ømfintlig tema for ledere. Da det dreier seg om samhandling betyr det at læringen går ut på at de ledede lærer til seg, men også lærer fra seg om ledelse, og dermed innebærer å erkjenne at man lærer å lede fra de ledede.

Han hevder at den mest vanlige måten å lære å være leder fra de ledede på er å konsultere dem i konkrete situasjoner. Hvorvidt dette fører til læring er avhengig av om de ledede kan overskride den forståelsen lederen har og lederen er i stand til å motta og anvende denne forståelsen. Siden det sjelden vil forekomme eksplisitte læringsforhold mellom ledere og ledede om ledelse, men disse vil være innebygd i

andre forhold, hevder C. Wadel (2003) at det er vanskelig å få tak i hvordan denne læringen foregår. Han viser til Nonaka, som mener at en konsekvens av dette kan være at det som læres forblir ”taus” kunnskap. C. Wadel (2003) hevder imidlertid at denne tause kunnskapen ofte kan være styrende for meningsdannelse.

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett på ulike teorier om ledelse, og belyst hvordan ledelsesforskningen har beveget seg fra å rette søkelyset mot den individuelle lederen og dennes personlige egenskaper og forutsetninger, til i større grad å søke å tydeliggjøre og forstå kollektive aspekt ved ledelse i skolen.

I vår studie ønsker vi å se på hvordan læring og utvikling skjer gjennom de relasjoner skoleledere inngår i, både innenfor og utenfor egen virksomhet, og har valgt å legge et relasjonelt perspektiv til grunn for vår analyse av innsamlede data. Vi har derfor i dette kapittelet gått nærmere inn på og beskrevet et relasjonelt perspektiv på ledelse.

Da vi ønsker å ha fokus på ledelse som en del av læringsprosessen, hvor leder selv også er lærende, og ikke bare initierer og driver læringsprosesser i egen virksomhet, har vi valgt å bruke læringsledelse som analysebegrep. Vi har derfor i vår redegjørelse for valg av ledelsesperspektiv referert til C. Wadel (2003), som kaller den type ledelse som har med læring i organisasjonen å gjøre for læringsledelse.

Til slutt har vi, med utgangspunkt i C. Wadel (2003), sett på hva det vil si at en lærende organisasjon er lærende i forhold til ledelse.

I neste kapittel vil vi beskrive og begrunne valg av metode og design for vår studie.

6. Metode og design

I dette kapitlet vil vi begrunne valg av metodisk tilnærming til våre forskningsspørsmål. Da vi ønsker å få økt forståelse og innsikt i skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap, har vi ansett kvalitativ metode som best egnet til å belyse vår problemstilling. For å begrunne dette valget, redegjør vi teoretisk for kvantitativ og kvalitativ metode. Deretter begrunner vi vårt valg av design og redegjør nærmere for det kvalitative forskningsintervjuet som vi har brukt i vår datainnsamling. Videre beskriver vi vår forskningsprosess og knytter teori om analyse og tolkning til denne beskrivelsen.

6.1 Metodisk tilnærming

Johannessen et al (2007) hevder at 30 år tilbake i tiden, hadde kvantitativ forskning en dominerende plass i samfunnsvitenskapen, men etter hvert har kvalitativ forskning fått større utbredelse. I følge Johannessen et al (2007) er denne forskningen forankret i den hermeneutiske tradisjonen som legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. De mener at kvantitativ metode kan brukes til å undersøke meningskonteksten som ligger bak menneskelig handling og samhandling, men at den kvalitative metoden er bedre egnet når man ønsker å få fram meningsaspekter, noe som er viktig i vår studie. De betrakter metode som et redskap til å skaffe seg innsikt, og at det viktigste er å velge den eller de metodene som er best egnet til å besvare forskningsspørsmålene. De viser til Grønmo som mener at begrepene kvalitativ og kvantitativ refererer til egenskaper ved data, og at forskjellen ligger i kategoriseringen av disse egenskapene. Kategoriseringen av kvalitative data skjer, ifølge Johannessen et al (2007), gjerne i ettertid og utarbeides fra informantenes svar, mens kvantitative data er tilrettelagt slik at kvalitetene ved et fenomen kan telles opp. De hevder videre at det som særlig skiller innsamling av kvalitative og kvantitative data, er graden av strukturering. Videre sier de at fordelene med innsamling av kvalitative data er åpenhet og fleksibilitet, mens kvantitativ datainnsamling har sin

styrke i at man kan inkludere mange enheter i undersøkelsen og trekke slutninger om hva som er typisk for store grupper. Innsamling og analyse av kvantitative data foregår i atskilte sekvenser. Analysen består av opptelling og bruk av statistiske teknikker. I kvalitativ analyse er innsamling, analyse og fortolkning mer integrert. Vi mener, ut fra de kjennetegn vi nå har beskrevet ved kvalitativ metode, at denne metoden er best egnet for å svare på vår problemstilling.

Johannessen et al (2007) viser til C. Wadel som beskriver kvalitativ analyse som en ”runddans mellom teori/hypoteser, metode og data”:

- Man endrer innsamlingsteknikk fordi man ikke får tak i de dataene man ønsker gjennom de metodene man i utgangspunktet har valgt
- Man må utvikle nye teoretiske begreper fordi man ikke klarer å gjøre observasjoner eller informasjoner fra intervjuer om til data
- Ved å utvikle nye teoretiske begreper får man data som leder til at man må endre teorier og hypoteser
- Bruk av nye teoretiske begreper fører til at man må endre teorier og hypoteser
- Bruk av nye teorier eller hypoteser fører til at man skifter tema, forskningsspørsmål eller fokus for undersøkelsen (Johannessen et al 2007 s. 314-315)

Vi opplever at vår analyseprosess har vært en slik ”runddans”. Dette har vi beskrevet nærmere i våre forskningsmetodiske vurderinger.

Innenfor kvalitative metoder snakker man, i følge Johannessen et al (2007), om den hermeneutiske sirkel. Her ser man de ulike delene i datamaterialet i lys av hverandre og i lys av helheten og setter det hele i en sammenheng for å få innsikt og forståelse.

Grønmo (2002) har illustrert særtrekk ved kvalitative og kvantitative data gjennom ulike undersøkelsesopplegg på følgende måte:

<i>KILDETYPE</i>	<i>DATATYPE</i>	
	Kvalitative data	Kvantitative data
<i>Aktør</i>	<i>Deltakende observasjon</i>	<i>Strukturert observasjon</i>
<i>Respondent</i>	<i>Uformell intervjuing</i>	<i>Strukturert utspørring</i>
<i>Dokument</i>	<i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	<i>Kvantitativ innholdsanalyse</i>

Figur 6.1. Typiske undersøkelsesopplegg for bruk av kvalitative og kvantitative data basert på ulike typer kilder (Grønmo 2002, s. 77)

Grønmo (2002) viser til at et typisk opplegg for bruk av kvalitative respondentdata er uformell intervjuing; samtaler mellom intervjueren og informantene. En intervjuguide som gir generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av samtalen blir vanligvis benyttet i denne sammenhengen. Strukturert utspørring ved hjelp av et spørreskjema blir som oftest benyttet i forbindelse med kvantitative respondentdata.

De har også illustrert det de mener er sentrale kjennetegn ved undersøkelsesopplegg basert på de to metodene:

<i>ASPEKT VED UNDERSØKELSEN</i>	<i>DATATYPE</i>	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstilling	<i>Analytisk beskrivelse</i>	<i>Statistisk generalisering</i>
Design	<i>Fleksibilitet</i>	<i>Strukturering</i>
Kilde	<i>Nærhet og sensitivitet</i>	<i>Avstand og selektivitet</i>
Tokningsmulighet	<i>Relevans</i>	<i>Presisjon</i>

Figur 6. 2. Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Grønmo 2002, s. 81)

Grønmo (2002) mener at kvalitative undersøkelser som tar sikte på helhetlig forståelse og analytisk beskrivelse av spesifikke forhold, kan egne seg godt for utvikling av hypoteser og teorier. I slike undersøkelser legges det stor vekt på å forstå

ulike kategoriers innhold og mening. Videre peker de på at kvantitative undersøkelser ofte er innrettet mot statistisk generalisering og representativ oversikt og derfor er egnet til testing av hypoteser og teorier. De viktigste elementene i en slik analyse blir gjerne frekvenser, fordelinger og korrelasjoner basert på antall enheter innen like kategorier.

Mens en i kvantitative undersøkelser kan oppnå høy grad av presisjon i forhold til å svare på forskningsspørsmålet, vil en kvalitativ undersøkelse lettere kunne styre prosessen slik at den blir relevant i forhold til forskningsspørsmålet. I vår studie ønsker vi å beskrive og forstå læring for ledere fremfor å kunne trekke statistiske slutninger. Vi har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Det finnes flere kvalitative forskningsdesign, og vi vil i det følgende kapittelet begrunne vårt valg.

6.2 Begrunnelse for valg av fenomenologisk design

Forskningsdesign er alt som knytter seg til en undersøkelse. Når man skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse har man flere ulike tradisjoner å velge mellom, og undersøkelsene kan gjennomføres på ulike måter. Eksempler på kvalitative design er fenomenologi, grounded theory, etnografi og case design. Grounded theory er, i følge Dalen (2004), en tilnærming med utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Analyseformen går i hovedsak ut på å utvikle nye teorier ut fra empirisk materiale. Vi ønsker å fortolke empiri ut i fra teori om fenomenet, samtidig som vi søker å finne aktuelle tema i datamaterialet. Vi mener derfor at Grounded Theory ikke er aktuell for vår studie. Valg av design må sees i sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål. Vi har som formål å beskrive og forstå skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap. Slik vi forstår det faller da vår studie inn under det Grønmo (2004) beskriver som *forstående studier*. I følge Grønmo (2004) er hensikten med forstående studier å utvikle en mer helhetlig forståelse av de forholdene som studeres, og å belyse hvilken mening eller betydning som knytter seg til disse forholdene. Studier

som i stor grad dreier seg om ulike typer fortolkning, omtales i følge Grønmo (2004) også som *fortolkende studier*. Fortolkning med sikte på helhetlig forståelse og belysning av meningsaspekter forutsetter, i følge Grønmo (2004), at forskeren utvikler nærhet til informantene og innlevelse i de meningsytringene som analyseres. I tillegg mener han at helhetsforståelse og meningstolkning forutsetter at de informantene som utforskes, blir ”studert som deler av en større historisk, kulturell og sosial kontekst, og at de blir analysert i sammenheng med denne spesifikke konteksten” (Grønmo 2004, s. 371). Han hevder at alle forstående studier inkluderer både helhetsforståelse og meningsfortolkning. Utdanningspolitisk kontekst, forståelse av ”Kunnskapssamfunnet” og teori og forskning om læring, organisasjonslæring og ledelse er sentralt i vår studie. Når vi søker en helhetlig forståelse av lederes læring gjennom deltakelse i læringsfellesskap, ser vi dette i lys av læringskonteksten lokalt og nasjonalt.

I kvalitativ forskning betyr, i følge Johannessen et al (2007), en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av et fenomen. *Mening* er et nøkkelord fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen, en handling eller ytring gjennom en gruppe menneskers øyne. Når vi tolker hva en handling eller det noen har sagt betyr, må handlingen eller ytringen ses i lys av sammenhengen den forekommer innenfor. I vår studie er formålet å få økt forståelse og innsikt i det Johannessen et al (2007) omtaler som beskrivelse og tolkning av temaer i informantenes *livsverden*. Til hjelp i analyse og tolkning av innsamlet data i vår studie, vil vi bruke den hermeneutiske sirkel, vekselvirkningen mellom helhet og del, eller ytring og sammenheng, for å få en dypere forståelse av læringsfellesskapenes betydning for informantene.

Vi forstår Johannessen et al (2007) slik at en slik tilnærming hører inn under en hermeneutisk forskningstradisjon, hvor meningsforklaringer er knyttet sammen med den fortolkende og forstående delen av forskningen. Vi mener derfor det er relevant å se nærmere på en hermeneutisk tradisjon før vi beskriver fenomenologiske studier innenfor denne tradisjonen.

6.2.1 Hermeneutisk tradisjon

Hermeneutikk er en filosofi om forståelsens vilkår, og det filosofiske grunnlaget er, i følge Johannessen et al (2007), utviklet av de tyske filosofene Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans- Georg Gadamer (1999). Hermeneutikk som betyr, “læren om tolkning”, danner i følge Dalen (2004), et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet. Det enkelte budskapet forstås i lys av en helhet. Innenfor denne tradisjonen søker man ingen sannheter i form av en årsak – virkning tenkning. I stedet søker man å forstå fenomener gjennom å stille forskningsspørsmål som for eksempel ”hva betyr dette fenomenet for denne gruppen av mennesker”. Vi ønsker for eksempel å beskrive å forstå hvordan skoleledere opplever at erfaringer og kunnskap deles og bygges i læringsfellesskapene. Forståelsesprosessen er imidlertid ikke bare avhengig av at den enkelte delen forstås ut fra helheten, men også av at helheten søkes tilpasset delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse kalles den *hermeneutiske sirkel*.

6.2.2 Fenomenologiske studier

Fenomenologi er læren om fenomenene, og begrepet fenomen (fra det greske *phainomenon*, det som viser seg) betegner det som kommer til uttrykk, det som kommer oss i møte. Det er, i følge Østergaard (2001), menneskets *samhandlinger* i forhold til naturen og omgivelsene innen rammen av en sosial og kulturell kontekst som er fenomenologens utgangspunkt. Mennesket vokser inn i og tilpasses samfunnet gjennom en sosialiseringsprosess.

Utgangspunktet for den moderne fenomenologiske tradisjonen er, i følge Grønmo (2004), de filosofiske arbeidene til Edmund Husserl (1859-1938). Forenklet kan man si at Husserls bidrag til kunnskapsfilosofien var å si at mennesket erfarer verden gjennom å erfare et fenomen. Vil vi vite noe, må vi gå til fenomenet. Husserl tenker

at man skal og kan sette sin egen eksistens (=forforståelse/ fordommer) til side for å finne et fenomens sanne essens. Den kritikk man da kan rette mot fenomenologien er at det kanskje ikke ligger i menneskelig makt å helt sette sin egen forforståelse til side. I følge Grønmo (2004) kan det imidlertid være fruktbart for forskeren å ta utgangspunkt i sine egne hverdagslige erfaringer, men da først og fremst som bakgrunn for å reflektere over informantenes erfaringer og opplevelser. Det er viktig at forskerens egne forestillinger og erfaringer ikke blir for framtrædende eller dominerende, at han er på vakt mot mulige fordommer og ikke vektlegger forutinntatte oppfatninger av informantene og deres handlinger.

Grønmo (2004) hevder at i samfunnsvitenskapen er det først og fremst Alfred Schütz som har utviklet det metodologiske grunnlaget for fenomenologiske studier. I følge Grønmo (2004) beskjeftiger fenomenologiske studier seg særlig med analyser av handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv, og det grunnleggende utgangspunkt for fenomenologiske analyser er at virkeligheten er slik informantene selv oppfatter den. I vår studie er det informantenes livsverden som legges til grunn for analysen, og vi vil derfor legge stor vekt på forståelse ut fra informantenes egne beskrivelser. For å kunne fortolke meningen med disse må vi få innsikt i informantenes intensjoner eller hensikter. I tillegg er vi opptatt av å få innsikt i informantenes erfaringer, opplevelser og oppfatninger i en mer generell forstand, slik at intensjonen kan settes inn i en større sammenheng. På den måten kan vår analyse overskride informantenes egne formuleringer av hva ulike handlinger betyr, avdekke de essensielle trekkene ved handlingene og få fram en dypere forståelse av hvilken mening ulike handlinger egentlig har for informanten.

I samfunnsvitenskapelig forskning er det et mål å integrere teori og empiri. Når man går fra teori til empiri betegnes tilnærmingen som deduktiv, og fra empiri til teori som induktiv. I vår studie har vi beveget oss fram og tilbake mellom teori og empiri, og har derfor hatt en abduktiv tilnærming. I følge Johannessen et al (2007) er idealet om å smelte sammen teori og empiri ikke alltid lett å få til. De hevder at det er viktig

å ha en pragmatisk tilnærming hvor fokus er på å best mulig kunne besvare undersøkelsens forskningsspørsmål.

Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming med vekt på analyse og tolkning av informantenes opplevelser. For å fange opp nyanser i informantenes opplevelser er det nødvendig å kunne gå i dybden i forhold til informantenes beskrivelser. Som metode for innsamling av data har vi derfor valgt intervju.

6.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitativ forskning finnes det mange metoder for innsamling av data. Observasjon, videofilming, dokumentinnsamling, enkeltintervju og gruppeintervju er metoder som brukes, og metodene blir ofte kombinert og brukt i samme undersøkelse. I vår studie har vi valgt et fenomenologisk forskningsdesign, hvor målet er å få økt forståelse og innsikt i skoleledernes hverdagsliv. Vi ønsker å få økt forståelse og innsikt i læring for skoleledere gjennom deltakelse i læringsfellesskap. Som metode for innsamling av data har vi derfor valgt intervju, fordi denne metoden er fleksibel, og gir oss muligheten til å gå i dybden i forhold til informantenes beskrivelser. Vi vil derfor i dette kapittelet bruke en del plass på å sette det kvalitative forskningsintervjuet inn i en teoretisk ramme for å belyse vårt valg.

Kvale (2006) skriver at i moderne samfunnsvitenskap, som har sin opprinnelse i det 19. århundre, er systematisk intervjuforskning et nytt fenomen som bare har eksistert i noen tiår. Samtaleformen har tilhørt filosofien og de humanistiske fagene, mens den samfunnsvitenskapelige metoden lenge har bygget på naturvitenskapen. Når intervjuformen tidligere ble brukt i samfunnsvitenskapen, var det hovedsakelig for å få fram bakgrunnsmateriale for spørreskjemaer og laboratorieforsøk. Det som er nytt de siste tiårene er at det kvalitative intervjuet i økende grad blir brukt som en forskningsmetode i seg selv. Kvale (2006) mener det er både tekniske og teoretiske grunner til det. Han hevder at på det tekniske området har utviklingen av bl.a. båndopptakere og dataprogrammer gjort det enklere å nedtegne intervjuene nøyaktig,

og å foreta kvalitative analyser av transkriberte data. På det teoretiske området har omfattende endringer i vår tids tenkemåte ført til at temaer som hverdagslivet og dagligspråket blir tillagt betydning, og samtaler og fortellinger blir i dag sett på som sentrale i arbeidet med å innhente vitenskapelig kunnskap om den sosiale verdenen.

Holter (2002) peker også på at intervjuprosessen har fått ny oppmerksomhet etter at den kvalitative forskningsprosessen har blitt mer etablert. Tidligere hadde man en mer kvantitativ tilnærming til forskningsintervjuet, hvor det strukturerte intervjuet, eventuelt spørreskjemaet, forutsatte avstand mellom forsker og respondent. Det bygde på en stimulus- respons- teori som forutsatte at ett og samme spørsmål betydde det samme for alle respondentene. Den kvalitative forskningsintervju derimot, tar utgangspunkt i samtalen. Den kvalitative forskeren beveger seg innenfor kulturens dagligdagse språk og uttrykksformer, og formålet er bl.a. å få fram respondentens meningsrammer og opplevelser av begivenheter og handlinger. Holter (2002) viser til Mishler som sier at intervjuet er en ”samtalebegivenhet” der deltagerne sammen skaper eller forhandler fram en eller flere felles meninger eller diskurser. Betegnelsen respondent brukes, i følge Johannessen et al (2007), vanligvis om personer som har svart på spørreskjemaer, og bruker derfor betegnelsen informant når de snakker om kvalitative undersøkelser. Vi har valgt å bruke betegnelsen informant i vår studie.

Kvale (2006) bruker to metaforer for å illustrere disse ulike teoretiske oppfatninger om intervjuforskning. I *gruvearbeidermetaforen* sees kunnskap som skjult metall som intervjueren skal hente opp i dagen. Noen gruvearbeidere leter etter objektive fakta som kan kvantifiseres, og andre etter gullkorn som inneholder en sentral betydning. I begge tilfeller sees kunnskap på som noe som finnes i informantens indre i form av data eller meninger, og som intervjueren graver fram uten at det blir påvirket av ledende spørsmål. Funnene forblir konstante selv om de gjennomgår ytre forandringer gjennom transkribering og analyse, og verdien av sluttproduktet blir bestemt ved å påvise sammenhengen med den objektive ytre, reelle verden, eller med subjektive indre, autentiske erfaringer. I *reisemetaforen* er intervjueren en reisende forteller, og intervjuerens opplevelser fortelles som en historie ved hjemkomsten. Den

reisende kan enten flakke fritt omkring og stille spørsmål slik at de som blir spurt forteller sin historie, eller han kan følge en metode i den opprinnelige greske betydningen, et veivalg som fører til målet. Det den reisende hører og ser blir kvalitativt beskrevet og rekonstruert som historier. Betydningspotensialet i den opprinnelige fortellingen framheves og presenteres gjennom den reisendes egne tolkninger, og gyldiggjøres gjennom den virkningen fortellingene har på tilhørerne. I tillegg til ny kunnskap kan reisen føre til en forandring hos den reisende gjennom ettertanke og refleksjon som gir ny selvinnikt, og den kan avsløre verdier og tradisjoner som tidligere har blitt tatt for gitt. Den reisende kan også gi andre ny forståelse og innsikt når de, gjennom sine fortellinger, begynner å reflektere over sider ved sin kultur som tidligere syntes selvsagte og naturgitte. I vår studie, hvor fokus er på å beskrive og forstå andres livsverden, har vi sett på oss selv som reisende som har lyttet til informantenes historier.

Kvale (2006) betegner det kvalitative forskningsintervjuet som en faglig konversasjon med et sett med regler og teknikker som skiller det fra andre konversasjonsgenre. Han sier videre at et profesjonelt intervju involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i hverdagslige samtaler, og blir en spørre- og - lytte- tilnærming som har til hensikt å få fram grundig utprøvd kunnskap. Kvale (2006) påpeker at intervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren som kontrollerer og definerer situasjonen gjennom å gi temaet for intervjuet og kritisk følge opp informantens svar på spørsmålene.

Det er mange grunner til å velge kvalitativt intervju som forskningsmetode. Sosiale fenomener er komplekse, og for å kunne avdekke hva som kjennetegner disse mener Johannessen et al (2007) at det er nyttig å bruke denne metoden, dersom en skal gå i dybden og fange opp nyanser. De hevder videre at samhandlingen mellom forsker og informant alltid vil være påvirket av konteksten og individene, fordi fenomenet som studeres defineres like mye ut fra konteksten det fungerer i som ut fra fenomenet selv.

Forskeren må derfor være aktiv og reflekterende gjennom hele forskningsprosessen, og ha forståelse for hvordan konteksten fungerer i intervjusituasjonen.

I hvor stor grad et intervju er tilrettelagt på forhånd kan variere, fra det strukturerte intervjuet som den ene ytterligheten og til det ustrukturerte som den andre. I følge Johannessen et al (2007) er det som kjennetegner det strukturerte intervjuet at spørsmål og rekkefølge er fastlagt på forhånd, men spørsmålene er åpne, ikke prekodede. Informantene formulerer selv svarene og visere på den måten hvordan de har forstått spørsmålene. Fordelen med et strukturert intervju er, i følge Johannessen et al (2007), at det er fokusert og konsentrert, hvilket gjør at de er raskere å gjennomføre, samt at svarene lettere kan sammenlignes. Dette gjør også analysearbeidet lettere. Ulempen er manglende fleksibilitet. Johannessen et al (2007) beskriver det ustrukturerte intervjuet som mer samtalepreget, uformelt og fleksibelt. Temaet er gitt, men spørsmålene er åpne og kan tilpasses den enkelte intervjusituasjon. Ulempen her er at det ikke alltid er like relevant å sammenlikne svarene siden dataene blir mer avhengige av den sammenhengen de er samlet inn i. Man risikerer også at relasjonen mellom forskeren og informanten blir avgjørende for informasjonen som kommer fram.

I følge Johannessen et al (2007) er den mest utbredte formen for intervju det semistrukturerte, eller delvis strukturerte intervjuet. Det har en overordnet intervjuguide, en liste over temaer, generelle spørsmål og eventuelle underspørsmål som skal gjennomgås. Temaene er basert på de forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse, men temaer, spørsmål og rekkefølge kan varieres. Man kan bevege seg fram og tilbake. Johannessen et al (2007) hevder at denne intervjuformen kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Kvale (2006) skriver om det han kaller det halvstrukturerte livsverden- intervjuet, og beskriver det som: "et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 2006, s. 21). Vi tolker det som dette er samme type intervju som det Johannessen et al (2007) betegner som semistrukturert. Kvale (2006) legger vekt på

at det kvalitative intervjuets hensikt er å få fram beskrivelser av informantens hverdagsverden for å kunne fortolke betydningen av de fenomener som beskrives. Formålet med vår studie er å få økt forståelse og innsikt i de fenomener informantene beskriver, og vi har derfor valgt å bruke en semistrukturert intervjuform i vår studie.

Kvale (2006) påpeker at det at det ikke finnes noen felles prosedyre for intervjuforskning, og ingen standardregler for kvalitative intervjuer krever et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren, da mange metodologiske beslutninger må fattes på stedet, mens intervjuet pågår. For å gi det åpne og fleksible intervjustudiet en viss struktur, beskriver han en lineær progresjon i syv metodestadier for en intervjuundersøkelse:

1. Tematisering: Formulere undersøkelsens formål og beskrive emnet som skal undersøkes
2. Planlegging: Ta hensyn til alle de syv stadiene før du starter intervjuarbeidet
3. Intervjuing: Utføres på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og de mellommenneskelige relasjonene
4. Transkribering: intervjuene skrives ned. Fra muntlig tale til skriftlig tekst
5. Analysering: Analysemetode bestemmes på grunnlag av undersøkelsens formål og tema, og i samsvar med intervjumaterialets natur
6. Verifisering: Undersøk funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet
7. Rapportering: Resultatet formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier og tar hensyn til etiske sider og lesbarhet (Kvale 2006, s. 47)

Som uerfarne intervjuere og ”forskere” har det vært viktig for oss å ha en struktur å forholde oss til, og vi har derfor i all hovedsak bygd opp vår studie etter denne progresjonen.

6.4 Vår forskningsprosess

Forskning er en prosess som vanligvis går over fire faser: Forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering. Når vi nå skal beskrive vår

forskningsprosess, velger vi å forholde oss til disse fire fasene. Kvalitetssikring er en del av hele forskningsprosessen, og vi har derfor valgt å belyse kvalitet i intervjustudier i et eget kapittel.

6.4.1 Forberedelser

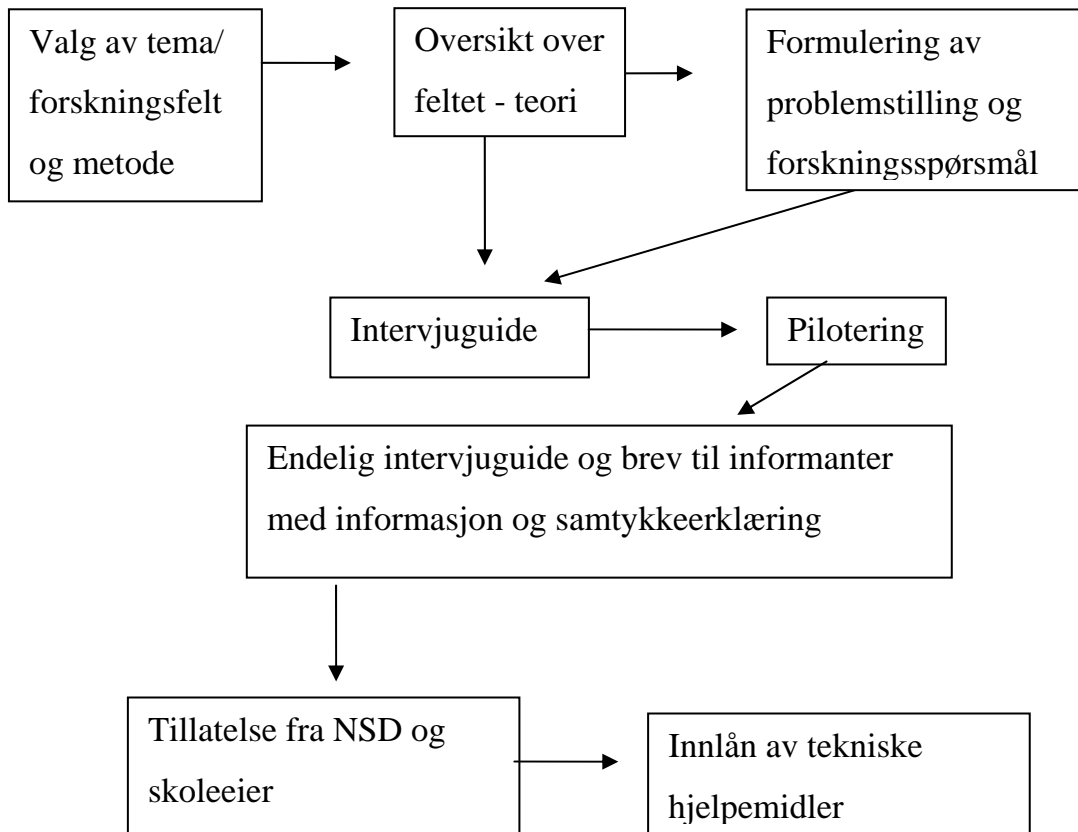
Skoleledere skal lede skolens læringsarbeid på organisasjons-, profesjons- og elevnivå. Med dagens omfattende krav til ledelse i skolen har vi selv, som ledere, erfart at det er nødvendig at man til en hver tid er i front, holder seg faglig oppdatert og har evne til å initiere prosesser for fornying og utvikling av skolen. Vi ønsket mer kunnskap om læring for skoleledere, og startet med å sette oss inn i relevant litteratur. Ut fra dette definerte vi formålet med vår studie; å få økt forståelse og innsikt i skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap.

Ut fra formålet valgte vi en kvalitativ metode, og utarbeidet en intervjuguide. Denne var semistrukturert og basert på følgende tema:

- Ledelse i en lærende organisasjon
- Læringsforhold
- Læring

For å sikre at vi holdt oss til tema og fikk svar på våre forskningsspørsmål, hadde vi utarbeidet forslag til spørsmål under hvert tema.

Vi gjennomførte et pilotintervju med tanke på å kvalitetssikre intervjuguiden. Dette førte til noen endringer. Deretter utarbeidet vi informasjonsbrev og samtykkeskjema og sendte dette sammen med endelig intervjuguide til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for godkjenning. I informasjonsbrevet beskrev vi formålet med studien og omtalte sentrale begrep, valg av metode og behandling av innsamlet data, samt informantenes mulighet for påvirkning i etterkant.



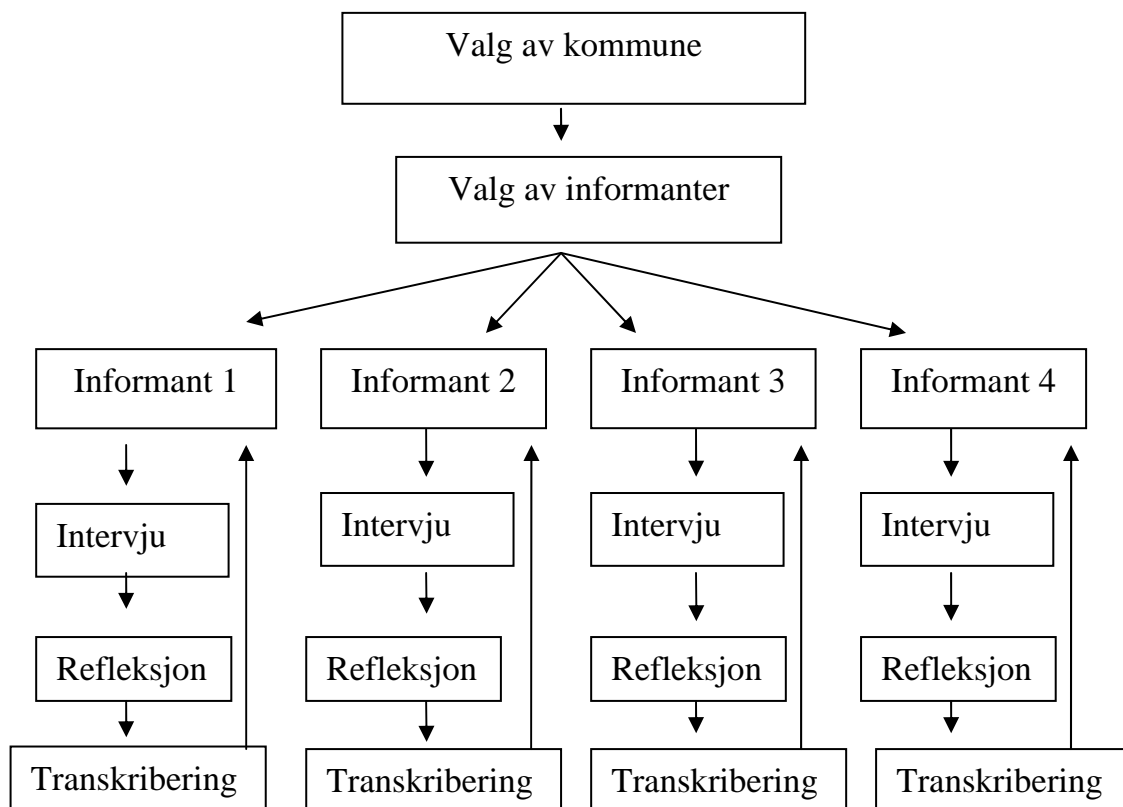
Figur 6.3. Forberedelser – vår framgangsmåte

6.4.2 Datainnsamling

Etter å ha fått teoretisk innsikt og drøftet egen forståelse (forforståelse), kontaktet vi skoleleier i flere kommuner for å få en oversikt over skoleledernes deltakelse i ulike læringsfellesskap. I følge Johannessen et al (2007) er det å velge ut informanter av stor betydning. I kvalitative studier er formålet å komme nært innpå den målgruppen vi er interessert i å vite noe om, fordi vi ønsker å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter. Vi ønsket ikke å selv ha tilknytning til kommunen hvor vi skulle foreta undersøkelsen, fordi vi ønsket en avstand til informantene. Vi valgte en stor kommune. Både fordi dette ville gi bedre garanti for anonymitet, og en større bredde i forhold til informantenes erfaring. Vi kontaktet aktuelle informanter på telefon for å beskrive studien og innhente muntlig samtykke. Deretter sendte vi ut intervjuguide, informasjonsbrev og samtykkeerklæring. Vi intervjuet fire skoleledere i denne kommunen. Informantene deltar i noen av de samme formelle læringsfellesskap,

samtidig som de inngår i mange andre læringsfellesskap, både formelle og uformelle. De stilles overfor de samme krav og forventninger, men de har ulik erfaring og bakgrunn.

Vi hentet vår informasjon fra dybdeintervjuer. Alle tema i intervjuguiden ble tatt opp i hvert av intervjuene. Etter hvert intervju delte vi inntrykk og tanker. Vi møtte reflekterte skoleledere som satte i gang refleksjon og ettertanke hos oss, både i forhold til egen praksis og egen læring. Intervjuene ble tatt opp på minidisk, og lydopptakene ble deretter transkribert. Vi har kun transkribert ordrett det som ble sagt. Vi har ikke inkludert non verbal kommunikasjon eller gjort observasjonsnotater. For å ivareta informantenes konfidensialitet ble datamaterialet anonymisert. De transkriberte intervjuene ble så sendt tilbake til informantene for å gi de mulighet til å utdype og korrigere disse før vi startet analysearbeidet. Etter dette ble navnelister og lydopptak tilintetgjort. Vår framgangsmåte illustreres i følgende figur.



Figur 6. 4. Datainnsamling – vår framgangsmåte

Vi har nå redegjort for våre forberedelser og vår datainnsamling. Videre vil vi beskrive vår framgangsmåte for analysearbeidet.

6.4.3 Analyse av meningsinnhold

Fenomenologiske studier kan analyseres på flere måter. Kvaes (2006) *Analyse av kvalitative forskningsintervjuer*, har som formål å beskrive og tolke temaer i informantenes livsverden. Vi har valgt det Johannessen et al (2007) kaller *Analyse av meningsinnhold*. Her er man konsentrert om innholdet i datamaterialet. Vi ønsker å fortolke empiri ut i fra teori om fenomenet, samtidig som vi søker å finne aktuelle temaer i datamaterialet. Videre gjør vi nærmere rede for hovedtrekkene i denne måten, samtidig som vi viser vår prosess fra transkriberte intervjuer til rapportering.

Vi fulgte de fire hovedtrinnene som beskrives av Johannessen et al (2007). Prosessen ble da som følger:

- *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold*

I denne fasen ble vi kjent med datamaterialet. Vi dannet oss et helhetsinntrykk, samtidig som vi noterte oss de *hovedtemaene* som intervjuene syntes å inneholde. En sammenfatning av sentral informasjon kan være nyttig fordi den uttrykker den første forståelsen man får av datamaterialet. Det er viktig å være oppmerksom på at denne forståelsen kan endre seg etter hvert som man arbeider mer med materialet.

- *Koder, kategorier og begreper*

I den andre fasen søkte vi å finne meningsbærende elementer i materialet for å kunne skille ut det som var relevant for forskningsspørsmålene. Ved en systematisk gjennomgang av materialet lette vi etter tekstelementer som kunne gi kunnskap og informasjon om hovedtemaene vi hadde funnet fram til; læring, organisasjonslæring og ledelse. Disse tekstelementene kodet vi med farger. På den måten reduserte og ordnet vi datamaterialet i følgende *kategorier*; *læringsforhold*, *deling av kunnskap og erfaringer* og *læringsledelse*. Kodingen ble ledd i en teoretisk refleksjon over det dataene hadde å fortelle. Figuren nedenfor viser et utsnitt av vår prosess fra utsagn, via kategori til kode.

<i>Utsagn fra informant:</i>	<i>Kategori:</i>	<i>Kode:</i>
Så er man i en sektor hvor man har veldig mange bevisste fagfolk rundt seg. Og sånn sett så forsøker en jo å utnytte de læringsmulighetene det gir også.	Kunnskapsbygging og erfaringsdeling	<u>Mediering</u> : Fagfolk <u>Erfaringsdeling</u> : Utnytte hverandres kunnskaper
Så prøver jeg å videreformidle det jeg får og det jeg fanger opp, og deler altså til personalet her. Så får vi en jo en drøfting og en gjennomgang. Og så fanger dem opp noe, så tar vi med oss det også.	Kunnskapsbygging og erfaringsdeling	<u>Mediering</u> : Kurs <u>Erfaringsdeling</u> : Videreformidle <u>Kunnskapsbygging</u> : Fange opp ny kunnskap <u>Forståelse</u> : Diskutere/drøfte

Figur 6. 5. Illustrasjon av utsnitt fra intervjuene

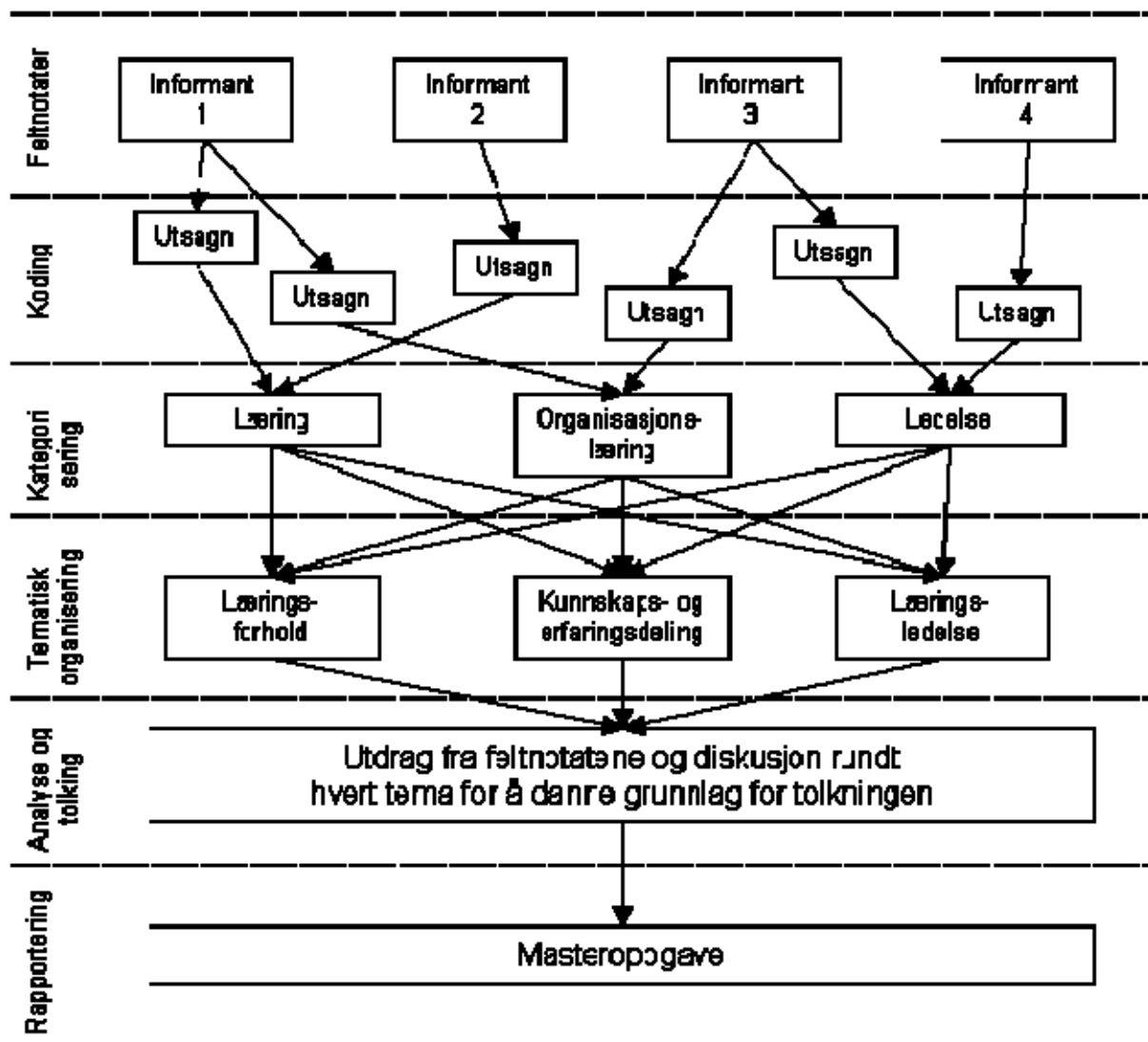
- *Kondensering*

I denne tredje fasen trakk vi ut de delene av teksten som var kodet og forsøkte å abstrahere meningsinnholdet i de kodene vi hadde valgt.

- *Sammenfatning*

I denne siste fasen satte vi sammen det fortettede materialet med utgangspunkt i de kodene vi hadde brukt. På den måten ble materialet sammenfattet til nye begreper og beskrivelser.

Vi opplevde at denne framgangsmåten sikret en systematikk i analysearbeidet, og forenklet dokumentasjonen av analyseprosessen. Vi viser vår framgangsmåte fra feltnotater til rapportering i følgende figur som er laget etter modell fra Johannessen et al (2007).



Figur 6.6. Fra feltnotater til rapportering (etter modell fra Johannessen et al 2007, s. 167)

6.4.4 Rapportering

Resultatet av vår studie i form av en skriftlig rapport skal leveres etter gjeldende regler ved studiestedet, og kopi sendes informantene.

6.5 Kvalitet i intervjustudier

Kvalitet i intervjustudier handler om i hvilken grad resultatene fra en kvalitativ intervjustudie er troverdige, og i hvilken grad de kan anvendes for andre grupper og situasjoner enn de som er direkte utforsket.

Kvale (2006) hevder at det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig, og at verifiseringsarbeidet derfor bør være en del av hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning er knyttet til hvert enkelt individ i det studiet bygger på informantenes egen opplevelse og forståelse av et fenomen. Dalen (2004) mener derfor at det er nødvendig at man ikke bare ser meningssammenhengene i forhold til den aktuelle situasjonen informanten befinner seg i, men også i forhold til debatten som foregår i samfunnet rundt det fenomenet som studeres.

Verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskap i forhold til begrep som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Begrepene har blitt problematisert, og noen forskere velger å bruke andre begrep for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi. Johannessen et al (2007) viser til Guba og Lincoln som også mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser. De bruker begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse som mål på kvalitet i kvalitative undersøkelsesopplegg. Johannessen et al (2007) mener imidlertid at det ikke er snakk om enten eller, men både og. Vi velger å evaluere vår undersøkelse i samsvar med dette.

6.5.1 Reliabilitet (pålitelighet)

I kvalitativ forskning er det andre krav til reliabilitet enn i kvantitativ forskning. I kvantitative undersøkelsesopplegg finnes det forskjellige måter å teste dataenes reliabilitet på. I kvalitativ forskning er det, i følge Johannessen et al (2007), så å si umulig for en annen forsker å sette seg inn i eller etterprøve en annen forskers

fortolkningsprosess. Forfatterne hevder at når det gjelder spørsmål om pålitelighet i kvalitative undersøkelser er det viktig å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte ledd i forskningsprosessen. Pålitelighet knytter seg til undersøkelsens data. Forskeren kan styrke påliteligheten gjennom en åpen og detaljert framstilling av framgangsmåten under hele prosessen. Hvilke data brukes, hvordan samles de inn og hvordan bearbeides de. Beskrivelsene må omfatte forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen, og det er nødvendig å beskrive analyseprosessen. I vår studie er dette beskrevet i kapittel 6.4, Vår forskningsprosess.

6.5.2 Validering

Validitet er et omfattende tema innenfor kvantitativ forskning. Fokus rettes der mot om ”vi måler det vi tror vi måler”. I kvalitative undersøkelser dreier validitet seg om: ”i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen et al, 2007, s. 199). Validitet handler, i følge Johannessen et al (2007), om troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse. Spørsmål om troverdighet må drøftes i forhold til forskerrollen, forskningsopplegget, datamaterialet og våre tolkninger og analytiske tilnærminger. De viser til to teknikker som kan øke validiteten: vedvarende observasjon og metodetriangulering. Dette ble ikke aktuelle metoder i vår design. Vi har valgt å styrke troverdigheten ved å gi informantene anledning til å kommentere/korrigere de transkriberte intervjuene.

Kvale (2006) trekker fram tre ulike valideringsfellesskap som er relevante i forhold til studie, *intervjupersonen, det allmenne publikum og det teoretiske miljøet*. I forhold til intervjupersonen betyr dette at vi, gjennom våre spørsmål til de transkriberte intervjuene, har forsøkt å holde våre tolkninger innenfor intervjupersonenes forståelseskontekst, slik vi har forstått denne. For å bekrefte dette kunne vi ha sendt vårt tolkningsmateriale tilbake til informantene for at disse selv kunne bestemme gyldigheten av våre tolkninger, men dette har vi ikke hatt anledning til, da det ikke var lagt inn i vår tidsplan. I forhold til det allmenne publikum er ikke tolkningens gyldighet avhengig av hvorvidt intervjupersonen godtar den. Det viktige her er at

dokumentasjonen og argumentasjonen virker overbevisende på det allmenne publikum.

I vår studie har vi derfor lagt vekt på å vise vår framgangsmåte fra feltnotater til rapportering og være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte ledd i prosessen. Dette gir leseren mulighet til å bedømme hvorvidt tolkningen er veldokumentert og velbegrunnet. Det er også viktig for å oppnå overensstemmelse mellom virkeligheten og resultatene at alle beslutninger i forskningsprosessen beskrives. Tolkningens gyldighet innenfor en teoretisk kontekst avhenger av hvorvidt teorien gjelder for det feltet som studeres og om tolkningen er logisk i forhold til teorien. En slik validering må foretas av et forskningsmiljø. I arbeidet med en masteroppgave kan dette for eksempel skje i prosjektseminar og mellom veileder og studenter.

Et spørsmål som stadig blir stilt om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare. I følge Johannessen et al (2007) har all forskning til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. Ved kvalitative undersøkelser snakker vi om overføring av kunnskap i stedet for generalisering. Dette handler om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er overførbare i andre sammenhenger. Vår studie omfatter kun fire informanter fra samme kommune, men vi mener allikevel at våre fortolkninger og forklaringer kan ha verdi i form av at erfaringer fra en kommune kan bidra i debatten om kvalifisering av skoleledere og utvikling av en kultur for kontinuerlig læring.

6.5.3 Etikk

Overordnede etiske prinsipper nedfelt i lover og retningslinjer regulerer all vitenskapelig virksomhet. Allerede i begynnelsen av en intervjuundersøkelse må etiske spørsmål vurderes. Dette gjelder meldeplikt til NSD, krav om samtykke, informasjon og konfidensialitet. Informert samtykke har vi ivaretatt gjennom muntlig samtykke fra skoleeier og skriftlig samtykke fra hver av informantene. For å ivareta konfidensialiteten har vi anonymisert kommune og informanter. Vi var, og er

fremdeles opptatt av at studien skal være relevant og bidra i feltet, og at den ikke skal gi negative konsekvenser for informantene. Vi var videre opptatt av vår rolle i intervjuprosessen. Det var viktig for oss å ikke ha yrkesmessig tilknytning til den kommunen hvor vi gjennomførte undersøkelsen, eller nære relasjoner til noen av informantene. Vi la også vekt på å forberede oss til intervjuene for å framstå som ”profesjonelle”. I følge Kvale (2006) hører ikke etiske avgjørelser til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen. I kapittel 6.3 har vi beskrevet Kvales (2006) syv metodestadier for en intervjuundersøkelse og at vi, som uerfarne forskere, i hovedsak har bygd opp vår studie etter denne progresjonen. Det har da også vært naturlig å forholde seg til etiske spørsmål knyttet opp mot disse metodestadiene i samsvar med Kvales (2006) beskrivelser.

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har vi kort redegjort for forskjeller i kvalitativ og kvantitativ undersøkelsesmetode. I vår studie ønsker vi å beskrive og forstå læring for ledere fremfor å kunne trekke statistiske slutninger. Vi har derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, og valg av design må sees i sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål. Vi mener at vår studie faller inn under det Grønmo (2004) beskriver som forstående studier, og vi har valgt et fenomenologisk design fordi det legger vekt på refleksjon og tolkning av opplevelser. Vi har videre kort belyst den hermeneutiske tradisjon og fenomenologiske studier.

Innenfor kvalitativ forskning kan det brukes en rekke metoder for innsamling av data. Vi har valgt intervju i vår studie fordi denne metoden er fleksibel, og gir oss muligheten til å gå i dybden i forhold til informantenes beskrivelser. For å belyse vårt valg, har vi derfor satt det kvalitative forskningsintervjuet i en teoretisk ramme.

I hvor stor grad et intervju er tilrettelagt på forhånd kan variere. Vi drøfter kort hva som kjennetegner strukturerte og ustrukturerte intervjuer. For å utvikle innsikt og

forståelse innenfor vårt område, ønsket vi å la skoleledere få anledning til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Dette er i tråd med vårt fenomenologiske forskningsdesign, hvor målet nettopp er å få økt forståelse og innsikt i andres hverdagsliv, og vi har derfor valgt å bruke en semistrukturert intervjuform i vår studie.

Vi har beskrevet vår forskningsprosess i fire faser; forberedelse, datainnsamling, analyse og rapportering. Vi har redegjort for hvordan vi arbeidet med intervjuguide, gjennomførte pilotintervju og søkte om godkjenning for vår studie. Videre har vi gjort rede for hvordan vi valgte fire informanter fra samme kommune og hvordan intervjuene ble gjennomført. I analysen startet vi med å danne et hovedinntrykk fra intervjuene, fant kategorier og tema, og forsøkte å abstrahere meningsinnholdet i de valgte kodene. I den siste fasen satte vi sammen det fortattede materialet til nye beskrivelser.

Vi har i dette kapitlet gjort rede for generelle betenkeligheter om kvalitet i kvalitativ forskning, og vi har beskrevet hvordan vi har tatt vare på pålitelighet og troverdighet. Vi har også drøftet overførbarhet og overensstemmelse av resultatene. I siste del har vi vist til hvordan vi har tatt avgjørelser med tanke på etiske betenkeligheter gjennom hele prosessen.

I neste kapittel vil vi gjøre rede for vår analyse og tolkning av de innsamlede data.

7. Analyse og tolkning

Vår studie retter fokus mot hvordan skoleledere, gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap, skaffer seg kompetanse til å lede læringsarbeid på organisasjons- og profesjonsnivå. I vår analysen vil vi med bakgrunn i innsamlet data, og i lys av relevant teori, forsøke å få økt forståelse og innsikt i skolelederes læring gjennom deres beskrivelser av deltagelse i læringsfellesskap.

Vi begynner med å analysere de ulike læringsforholdene i læringsfellesskapene slik det kommer til uttrykk i informantenes beskrivelser. Deretter vil vi analysere den læringen de beskriver. I siste del av analysen retter vi søkelys på læringsledelse. Læringsforhold blir i hovedsak analysert i forhold til C. Wadel (2002). Læring i læringsfellesskapene analyserer vi i forhold til Säljö (2006), Dreier (1999), Wells(n.d.) og C. Wadel (2002). Læringsledelse analyserer vi i forhold til C. Wadel (2003). Figuren nedenfor gir en oversikt over de mest sentrale begrepene vi vil analysere empirien i forhold til.

Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i, og hvordan beskriver de disse?		
Tema	Sentrale begrep	Hovedreferanser
Læringsforhold	Læringsforhold i nettverk	C. Wadel
	Læringsforhold i team	C. Wadel
	Læringsforhold i praksisfellesskap	C. Wadel
	Mangfold av læringsforhold	C. Wadel

Hvordan beskriver og forstår skoleledere at læring skjer i læringsfellesskapene?		
Tema	Sentrale begrep	Hovedreferanser
Læring	Læring som sosial aktivitet	Dreier, Säljö
	Erfaringsdeling	C. Wadel
	Læringskultur	C. Wadel, Wells
	Mediering	Säljö

Hvordan beskriver skoleledere at læringsfellesskapene påvirker praksis?		
Tema	Sentrale begrep	Hovedreferanser
Ledelse	Læringsledelse	C. Wadel
	Interpersonlige læringsprosesser	C. Wadel
	Kobling av læringsatferd – læringsforhold	C. Wadel
	Relasjonell påvirkning av læringsforhold	C. Wadel

Figur 7.1. Skolelederes læringsfellesskap - analysebegrep

7.1 Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i, og hvordan beskriver de disse?

C. Wadel (2002) er opptatt av den mellommenneskelige forankring av læring i organisasjoner. Han betegner de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted som *læringsforhold*. Vi vil i fortsettelsen analysere de mellommenneskelige relasjoner våre informanter beskriver i de læringsfellesskapene de deltar i i forhold til det C. Wadel (2002) betegner som læringsforhold.

7.1.1 Mangfold av læringsforhold

Lærende organisasjoner kjennetegnes, i følge C. Wadel (2002), av et mangfold av læringsforhold. Læring i organisasjoner forekommer blant annet i enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblede læringsforhold, i team av gjensidige læringsforhold og i læringsforhold i praksisfellesskap. Når enkeltpersoner er deltakere i alle disse typer læringsforhold, hevder han at det vil gi dem større muligheter til å tilegne seg ulike typer kunnskap. Læringen er, i følge C. Wadel (2002), basert på en organisasjonskultur som verdsetter kontinuerlig læring og at læringen i stor grad dreier seg om å lykkes i ”å lære å lære i lag”.

De skolelederne vi intervjuet deltar i mange læringsfellesskap. De fleste av de læringsfellesskapene våre informanter beskriver er formelle. Eksempler på slike læringsfellesskap er rektormøter, distriktsmøter, fylkesnettverk og lederteam på den enkelte skole. Vi finner også eksempler på formelle læringsfellesskap som skolelederne deltar i av egen interesse. De har for eksempel beskrevet deltakelse i politiske nettverk og nettverk for kompetanseutvikling. Noen av de eksterne nettverkene inviteres man som leder til å delta i. Disse læringsfellesskapene beskrives som relevante og viktige i forhold til å lede læringsarbeid i egen virksomhet.

Skoleleder D sier det slik:

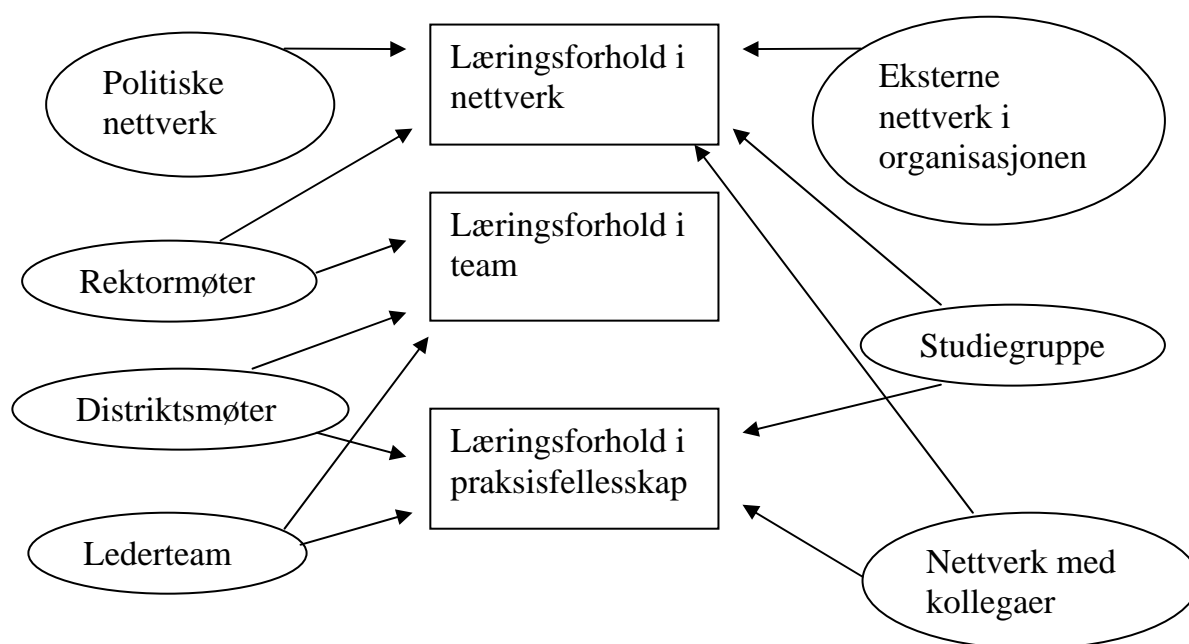
Rektorkollegiet og distriktsgruppene er jo veldig sanne ålreite arenaer å holde seg à jour. Distriktsgruppene er jo også et forum for kompetanseutvikling. I høyeste grad.

Skolelederne beskriver også flere uformelle læringsfellesskap som de deltar i. Eksempler på dette er studiegrupper, og det de betegner som ”personlige” nettverk. Disse nettverkene er nettverk med kollegaer. De uformelle læringsfellesskapene er inngått på eget initiativ og styres ut i fra egne behov. Skoleleder B beskriver et av de disse slik:

Vi setter selvfølgelig agendaen sjøl – også ser vi hvordan løser man, på de andre skolene, forskjellige utfordringer – altså, hvilket arbeid gjør man der og hvordan dokumenterer man det arbeidet. Altså, hvordan går prosessen på den

andre skolen, hvordan får man i gang prosessene, hvordan vedlikeholder man det. Dette blir mye mer direkte for oss, og jeg synes det er veldig nyttig.

Skolelederne beskriver flere typer læringsforhold innenfor ett og samme læringsfellesskap. Figuren nedenfor illustrerer mangfoldet av læringsforhold de beskriver, men gir ikke et fullstendig bilde.



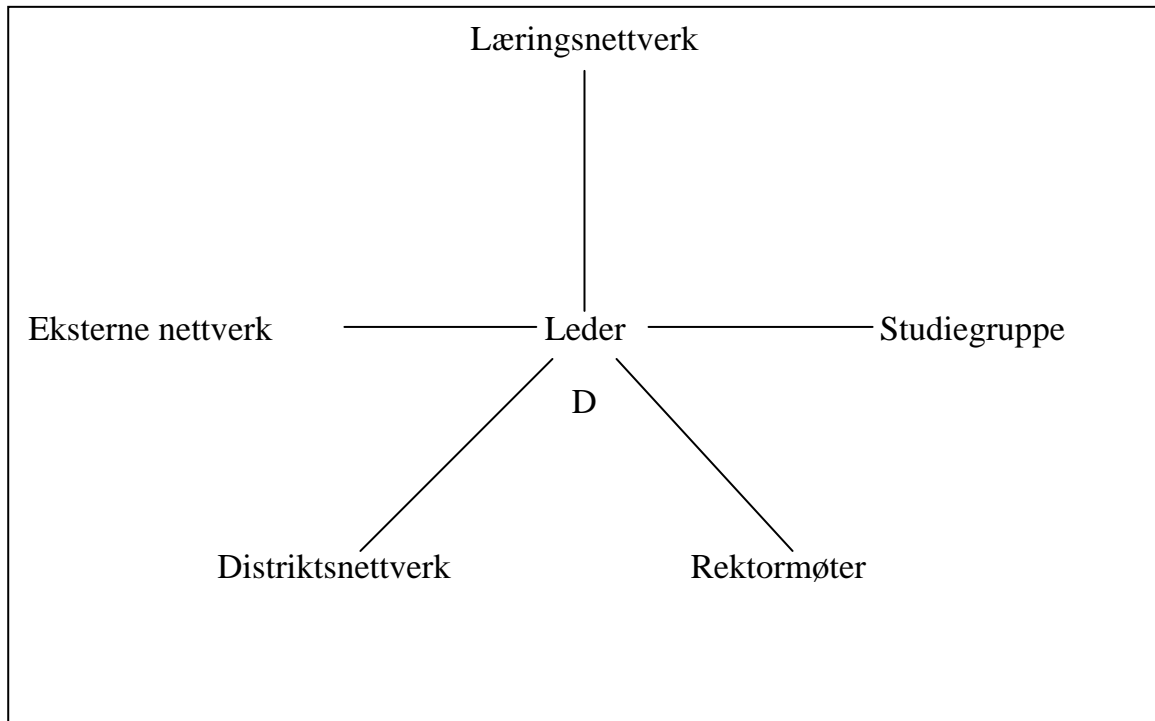
Figur 7.2. Læringsforhold i læringsfellesskapene

7.1.2 Læringsforhold i nettverk

C. Wadel (2002) peker på at sammenhengen mellom de læringsforholdene vi deltar i er forskjellig. Noen læringsforhold er uavhengige av hverandre, mens andre igjen er nært knyttet til hverandre, ofte i form av nettverk. Ut fra et relasjonelt perspektiv, mener han at nettverk generelt kan ses på som koblinger av sosiale relasjoner. Han betegner læringsforhold som er koblet til andre læringsforhold som læringsnettverk.

Vi har i kapittel 4.3 beskrevet det C. Wadel (2002) betegner som jeg- sentrerte nettverk. Når man setter seg selv i sentrum for nettverket er fokus på egne relasjoner, og man er opptatt av å etablere nye læringsforhold til seg selv. Skoleleder D forteller

at han deltar i mange læringsfellesskap som han beskriver som en inspirasjonskilde for seg selv. Figur 7.3 illustrerer dette.

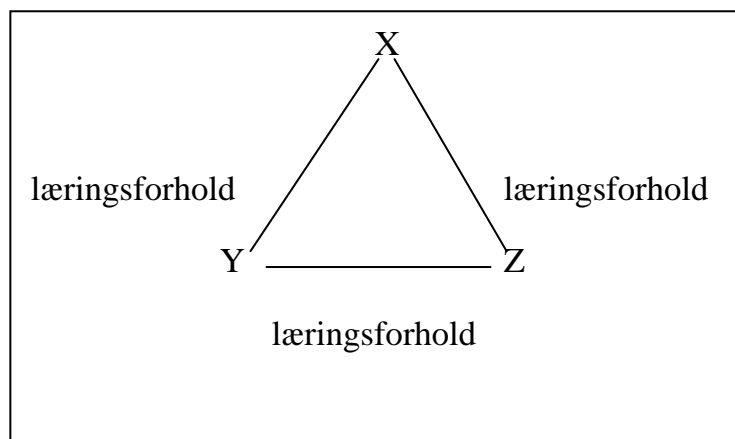


Figur 7.3. Læringsforhold i nettverk - skoleleder D (etter C. Wadel 2002)

De fleste læringsnettverk inneholder såkalte ”nett” eller ”masker”. Ser vi nærmere på studiegruppa som skoleleder B deltar i, finner vi det som C. Wadel (2002) betegner som et enkeltmasket nettverk. Skoleleder B sier det slik:

Når vi skriver oppgaver og så videre, er det tre stykker av oss som gjør mye sammen. Det er jo en forpliktelse til å være en aktiv medspiller og dele. Og det skjer jo veldig mye gjennom de som samarbeider, ikke sant. Altså, det er ikke slik at når vi møtes vi tre som for eksempel frivillig da, ikke sant, samarbeider, så er det ikke slik at en av oss møter uforberedt altså. Eller sier det at nei, beklager, men jeg var litt dårlig i går kveld, så jeg har liksom ikke fått gjort ting. Altså, sånt skjer ikke. Der er det full forpliktelse hele veien, ikke sant. Der ligger man inne med det man skal. Har lest det man skal, har tenkt gjennom ting, drøftet ting, ikke sant.

Gruppa består av tre personer, X, Y og Z, som hver har to læringsforhold til seg selv å holde rede på. I tillegg må de holde rede på læringsforholdet mellom de to andre i nettverket. Dette kan illustreres slik:



Figur 7.4. Enkeltmasket nettverk (etter C. Wadel 2002, s. 39)

Enkeltstående nettverk organiseres på ulike måter, og maskene vil endre seg i forhold til dette. Et lite nettverk kan derfor inneholde mange ulike læringsforhold.

7.1.3 Læringsforhold i team

I team er medlemmene i følge C. Wadel (2002) forpliktet i forhold til felles mål som de sammen er ansvarlige for å oppnå. Deltakerne etterstreber læringsforhold til hverandre, de har komplementære ferdigheter, den relasjonelle påvirkningen er mangfoldig, og det utvikles ofte en læringskultur. Et annet viktig særtrekk er i følge C. Wadel (2002) at alle samarbeider med alle andre i teamet.

Våre informanter beskriver flere læringsfellesskap som er etablert fordi deltakerne er forpliktet til å arbeide mot felles mål. Rektormøtene skal bidra til å realisere politiske føringer/mål og læreplaner som er vedtatt for skolen. Lederteamene på hver skole har ansvar for implementeringen.

Agendaen på rektormøtene styres i stor grad av skoleeier. Læringsfellesskapet oppleves forskjellig. Følgende sitater illustrerer dette:

Skoleleder A:

Det er jo en type læringsfellesskap sånn som jeg ser det, selv om det også kan være en del av det administrative og mer sånne trivielle saker som blir tatt opp der. ... Jeg synes også at tema som blir tatt opp på rektormøter er veldig relevante ... på dette med pedagogisk ledelse.

Skoleleder B:

... rektormøtene som man jo reiser en del problemstillinger på. ... det starter egentlig med det at sektoren vil vite noe mer om de tingene her sånn, ikke sant. Hva rører seg ute, hvordan ser man for seg det her på den enkelte skolen. Kanskje er man ikke helt fornøyd med hvordan det har skjedd på den enkelte skole heller, ikke sant. For kanskje spriket er veldig stort mellom de ulike skolene. Og så blir det da satt ned ei gruppe som først jobber med et utkast, ikke sant, og så blir det diskutert seinere. Det er jo en sånn typisk sak for et nettverksmøte. Nei - rektormøte mener jeg.

Skoleleder C:

Det er ikke mye rom for å ta tingene der og da. Mye informasjon skal gis, formidling av styringssignaler, orientering om politisk prosesser. ... Meningen er å gjøre rektormøtene til en arena for læring, og kontakt med forskningsmiljøene er viktig.

Skoleleder D:

(Om deling av kunnskap og erfaringer)

Å, skolelederne mellom. Ja, ja, ja, ja. Det deles på rektormøtet det, når, hvis man ønsker det. ... Ja, det fungerer egentlig på en sånn muntlig tilbakemelding hver gang jeg har vært med på noe av det. Kan du fortelle om det, sier skolefaglig ansvarlig. Jeg blir ikke sittende alene med det.

Når man blir utfordret til å komme med innspill, eller er forpliktet gjennom prosjektgrupper, gir informantene uttrykk for at dette oppleves som positivt.

Diskusjon og erfaringsdeling beskrives også som positivt når de opplever det som relevant. Deltakelsen er, som tidligere nevnt, basert på forpliktelse i forhold til felles mål, men noen av de særtrekkene C. Wadel (2002) beskriver, som for eksempel at "læringsforhold mellom deltakerne er av avgjørende betydning, - og at alle samarbeider med alle" er vanskelig å finne igjen i beskrivelsene av rektormøtene. Informantene opplever at det i stor grad er opp til dem selv hva de vil bringe tilbake

til egen skole, men flere av informantene gir uttrykk for at dette læringsforholdet er koblet til læringsforhold i for eksempel lederteamet på egen skole.

Når informantene beskriver lederteam på egen skole kommer samhandling, refleksjon og målrettet arbeid tydeligere fram i flere av beskrivelsene. Her drøftes skoleutvikling, man reflekterer sammen over ”veien videre” og planlegger teammøter. Følgende sitater er hentet fra informantenes beskrivelser av lederteam:

Skoleleder A:

... og det er et sånt forum hvor det er mulig å snakke om skoleutvikling... Jeg lærer jo av innspill og erfaringer som andre gjør... så det er mye å hente av pedagogisk tenkning...

Skoleleder B:

Ei ledergruppe som har spesifikke oppgaver. Vi sitter veldig mye og reflekterer over hvordan vi får det her videre. ... Vi er ei utvida ledergruppe...

Han beskriver også en av ledeteamets utfordringer:

Vi må utvikle teamene enda mer. Vi må få teamene opp på produksjonsnivå slik at de også er i stand til å lære av hverandre...

Refleksjon, erfaringsdeling og samarbeid trekkes fram av flere skoleledere når de beskriver arbeidet i lederteamene.

Ut i fra dette mener vi at lederteam i egen virksomhet hører inn under det C. Wadel (2002) betegner som læringsforhold i team, men det kan være vanskelig å plassere rektormøtene inn under betegnelsen ”team” i forhold til C. Wadels (2002) definisjon, bl.a. fordi læringsforhold mellom deltakerne ikke er av avgjørende betydning.

7.1.4 Læringsforhold i praksisfellesskapet

I følge C. Wadel (2002) er slike fellesskap ”avgjørende for organisasjoner som anerkjenner kunnskap som en grunnleggende ressurs” (C. Wadel 2002, s. 50). De som deltar og bidrar til fellesskapet har sammenfallende utfordringer med hensyn til problemer og læring. Slike fellesskap har flere viktig funksjoner. De holder fast på

kunnskap, informasjon byttes og tolkes, kompetanse forvaltes og organisasjonen holdes i front med hensyn til kunnskap og læring. Wenger (2006) mener at slike fellesskap er kjennetegnet ved forhandling om mening, og at dette skaper relasjoner med gjensidig ansvarlighet. C. Wadel (2002) hevder at vi finner en mengde læringsforhold i ethvert praksisfellesskap, og at sosiale relasjoner er grunnleggende. Vi velger i hovedsak å analysere informantenes beskrivelser i forhold til C. Wadel (2002), fordi vi forstår det slik at hans vektlegging av sosiale relasjoner samsvarer best med vårt valg av lærings- og ledelsesperspektiv.

Distriktsmøtene er eksempel på læringsfellesskap hvor man i stor grad tar opp saker som lederne er opptatt av. I tillegg drøftes aktuelle saker som skoleeier har bedt om. Faglig innhold presenteres på ulike måter. Informantene opplever det som positivt at det er rom for å se på ulike sider av en sak i stedet for å måtte ta stilling til konkrete forslag. Man diskuterer ulike problemstillinger, tar opp dilemmaer og ser på endringer. Slik lærer man av hverandre. Det er tid til refleksjon: Hva betyr dette for oss nå, hva gjør vi for å oppfylle de målsettingene som ligger i læreplanen, osv. Prioritering, systematikk og opplevelsen av aktualitet går igjen i beskrivelsene. Et dilemma kan være at skolene har forskjellige type utfordringer og at relevans oppleves forskjellig av denne grunn.

Skoleleder A gir følgende beskrivelse:

Det er jo også et sånt læringsfellesskap hvor det er mulighet til å lære av hverandre da.

Skoleleder B sier det slik:

Så har hver sone i kommunen et nettverk med skoleledere – og det gjelder jo da rektorer, inspektører og SFO- ledere. Og på de møtene diskuterer vi ulike problemstillinger. Tar opp både dilemmaer vi har, og endringer i forbindelse med læreplanen for eksempel. Hva betyr dette for oss nå – altså hva gjør vi nå for å oppfylle de nye målsettingene som ligger i planen.

Det kan diskuteres om rektormøtene også kan komme inn under betegnelsen praksisfellesskap slik våre informanter beskriver dem. Rektormøtene er ”om noe”, en felles praksis. Skoleleder C forteller, som tidligere nevnt, at man forsøker å gjøre

møtene til arenaer for læring. Møtene er pålagt, vi kan derfor ikke si at det er læringen som holder fellesskapet sammen. Men møtene er, i følge beskrivelsene, i større grad definert av kunnskap enn av bestemte oppgaver. Møtene kan gi deltakerne identitet i og med at de er organisert omkring noe som opptar dem, men dette beskriver de ikke, og vi spurte heller ikke spesifikt om det.

Nettverk med kollegaer beskrives av flere av informantene på en slik måte at vi mener de kan komme inn under betegnelsen praksisfellesskap. De tar utgangspunkt i deltakernes utfordringer i hverdagen. I disse nettverkene møter man ledere man har tillit til. De beskriver at de, gjennom samtaler og diskusjon, gir hverandre støtte og veiledning.

Skoleleder A kommer med dette eksempelet:

..seiest i går så var det en kollega, som ikke bor så langt herfra, som banket på døra. Det gjør han av og til, og så sier han det at nå må jeg snakke med deg om... Og jeg hadde også noe å snakke med han om, så det var veldig greit. Og når man sitter da oppi en sånn konkret sak som han gjorde da i forhold til – ja, jeg bør ikke gå inn på hva det var. Men i hvert fall så hadde han da kommet opp i en sånn situasjon hvor han opplevde at han...

Et annet eksempel er studiegruppa som skoleleder B beskriver. Denne studiegruppa har mange sammenfallende trekk med C. Wadels (2002) beskrivelse av læringsforhold i praksisfellesskap:

Der er det full forpliktelse hele veien, ikke sant. Der ligger man inne med det man skal. Har lest det man skal, har tenkt igjennom ting, drøftet ting.

Dette siste eksempelet beskriver en gjensidig ansvarlighet og et gjensidig engasjement, som, i følge Wenger (2006), er viktige kjennetegn på praksisfellesskap.

Ikke alle praksisfellesskap oppleves å fungere etter intensjonen. Læringsfellesskap hvor deltakerne har forskjellig utgangspunkt, manglende felles basis og felles språk oppleves som lite relevant. Skoleleder C uttrykker det slik:

Man samler sammen folk, kreti og pleti, som har hver sin agenda og opptrer som den blinde mannen og elefanten. Her mangler basisen, ikke sant? Et felles

språk, felles interesser, felles erfaringer. Da blir det hit og dit. Det må være noe der på forhånd.

Utfordringene er sammenfallende, men deltakernes utgangspunkt, erfaringsbakgrunn og "hverdagsliv" beskrives som så forskjellige at deling av kunnskap og erfaringer blir vanskelig. Vi kan derfor ikke si at det er læring og samhandling som holder fellesskapet sammen, og mener derfor at dette læringsfellesskapet ikke faller inn under C. Wadels (2002) definisjon av praksisfellesskap. Wenger (2006) hevder at meningsforhandling er det diskursnivået som praksisbegrepet skal forstås i. Slik skoleleder C beskriver dette fellesskapet blir en slik meningsforhandling vanskelig.

7.2 Hvordan beskriver skoleledere at læring skjer i disse fellesskapene?

I denne delen vil vi beskrive og analysere hvordan skolelederne opplever at erfaringer deles og kunnskap bygges i læringsfellesskapene. Vi vil legge hovedvekt på den relasjonelle erfaring. Sentrale begreper i drøftingen er; erfaringsdeling, kunnskapsbygging, forståelse og begreper fra teori om sosiokulturelt læringsperspektiv.

7.2.1 Læring i samspill med andre

I oppgavens teoridel har vi redegjort for kunnskapsbygging i organisasjoner og nødvendigheten av læreprosesser som har som mål å skaffe ny kunnskap på organisasjonsnivå. I intervjuene vi foretok var alle skolelederne svært opptatt av læring og at kunnskap skal "flyte" i organisasjonen. Figur 4.1 viser hvordan erfaringsdeling, informasjon, kunnskapsbygging og forståelse/ innsikt står i et dynamisk samspill. Figuren viser også det dynamiske samspillet mellom læring og handling.

I et sosiokulturelt perspektiv er all læring grunnleggende sosial. I vår studie har vi valgt å legge vekt på læring utenfor den formelle utdanningssituasjon, og mye av

denne læringen vil derfor kunne beskrives som medlæring. Skoleleder C beskriver dette slik:

Så er man i en sektor hvor man har veldig mange bevisste fagfolk rundt seg. Og sånn sett så forsøker en jo å utnytte de læringsmulighetene det gir også.

Kunnskap blir beskrevet som: ”det som mennesker skaper sammen innenfor en kontekst” (Wittek 2004, s. 124). Videre sier Wittek (2004) at de som lærer deltar i en rekke sosiale kontekster og fellesskap, og i disse sammenhengene vil kunnskap mellom informantene deles. En person har innsikt når kunnskap kan brukes videre helhetlig og intuitivt. Kunnskap fra et læringsforhold kan derfor brukes og videreutvikles i andre læringsforhold.

Dreier (1999) sier at ingen lærer alt, men kun en særskilt del av helheten ut fra sitt særskilte ståsted, perspektiv og posisjon. På denne måten blir helheten av kunnskap kollektiv. Det er mange grupper knyttet til skolesystemet, og informantene beskrev flere ganger hvor mye de lærte i møte med andre. I møte med andre yrkesgrupper med et annet ståsted i forhold til barn og unge og skolen som organisasjon, ga skolelederne uttrykk for at de opplevde relevant og viktig kunnskapsbygging. De fortalte at disse møtene ofte skapte refleksjon og ettertanke. Det som i denne sammenheng ble påpekt, var den enkeltes forpliktelse i samarbeidet.

Videre fortalte skoleleder D om hvordan han lærte fra seg om egen organisasjon og samtidig lærte til seg i møte med andre:

Det er mange som har vært og forsket på oss og skrevet prosjektoppgaver og andre oppgaver. Så det er klart at dette - at dette har jo - altså, dette er jo - kompetanseutviklende for meg. Kompetanseutviklende for meg å sitte her sammen med dere nå. Og dere utfordrer meg på ting som jeg synes det er vanskelig å svare på. ... men det er en unik mulighet til å tenke gjennom egen praksis og egen overbygging og sånn...

... jeg er veldig, veldig privilegert, for jeg kjenner så mange hyggelige mennesker som jeg kan drøfte faglige ting med på kryss og tvers, og det er jo altså så mye gull verdt at jeg har jo ikke ord.

Skolelederne forteller også om læring i de små uformelle møtene med kollegaer der de oppsøker hverandre uformelt for å diskutere problemstillinger. De forteller at disse

samtalene ofte gir læring begge veier. Følgende sitat fra skoleleder A, som vi også har brukt tidligere i kapittel 7.1.4 som eksempel på læringsforhold i praksisfellesskap, er et eksempel på det:

..seinest i går så var det en kollega, som ikke bor så langt herfra, som banket på døra. Det gjør han av og til, og så sier han det at nå må jeg snakke med deg om... Og jeg hadde også noe å snakke med han om, så det var veldig greit. Og når man sitter da oppi en sånn konkret sak som han gjorde da i forhold til – ja, jeg bør ikke gå inn på hva det var. Men i hvert fall så hadde han da kommet opp i en sånn situasjon hvor han opplevde at han...

Skoleleder D fortalte om alle de arbeidsgrupper, høringsgrupper og andre møtepunkter hvor han traff andre skoleledere og ledere innen andre etater:

Ja, jeg prøver jo å holde meg oppdatert da gjennom alle endringer som kommer sveivende til oss, og er jo nysgjerrig på hva det betyr. Jeg er jo ganske personlig engasjert til å være à jour, og melder meg på grupper og arbeidsgrupper og diverse ting til enhver tid. Ja, jeg gjør jo det.

Han beskrev også hva som gjorde disse fellesskapene spesielt viktige:

Det er jo en glitrende måte å være der endringene skjer. Så jeg er jo veldig, veldig opptatt av det. Helt genuint opptatt av at vi må være, være ”på sporet”. Vi kan jo ikke drive og utdanne og lede en skole som går baklengs inn i fremtiden. Det går ikke an.

Alle fire fortalte hvordan det å delta aktivt i ulike læringsfellesskap ga mulighet til å være oppdatert og fokusert på skoleutvikling.

7.2.2 Erfaringsdeling

I ulike læringsfellesskap har deltagere ulik bakgrunn og ulike erfaringer. Wittek (2004) karakteriserer praksisfellesskap som en smeltedigel av ulike erfaringer. Hun påpeker at erfaringer er grunnleggende sosiale fordi de er utviklet i kulturelle aktiviteter og gjennom sosial interaksjon. C. Wadel (2002) bruker begrepet læringsatferd om alt mennesker foretar seg i den hensikt å lære noe. Når vi lærer sammen, kobles de enkeltes læringsatferd, og læringsatferden etter koblingen blir en annen en den hver enkelt hadde i utgangspunktet.

De skolelederne vi intervjuet var opptatt av erfaringsdeling som en del av læringsprosessen. Det var både erfaringsdeling i egen virksomhet og i ulike formelle og uformelle læringsfellesskap utenfor egen virksomhet. Følgende sitat fra skoleleder C viser hvordan han beskriver og forstår læring ved erfaringsdeling:

Når er det jeg lærer noe? Altså, man lærer noe hele tiden. Altså, man samler erfaring. Erfaringsbasert kunnskap det er viktig i en sånn semiprofesjon som både ledelse og pedagogisk arbeid er.

I intervjuene kommer det også fram at diskusjoner og samtaler med andre skoleledere er en viktig del av læringsprosessen. De diskuterer aktuelle problemstillinger og deler erfaringer. Skoleleder A sier også at disse diskusjonene og samtalene setter i gang refleksjonsprosesser, og ofte kommer samtalene og refleksjonen tilbake når det oppstår liknende situasjoner i egen virksomhet. C. Wadel (2002) hevder at samhandling ikke trenger føre til handling før etter noen tid, og at denne tiden til refleksjon og modning er en viktig del i samhandlingsprosesser.

Videre kom det fram at flere av skolelederne har tatt, eller tar formell utdanning, og selv om læringsfellesskap knyttet til disse ikke er en del av vår studie, oppfatter vi at de uformelle læringsfellesskapene, også i denne sammenheng, blir beskrevet som gode læringsfellesskap. Skoleleder C beskriver det slik:

Ikke noe nettverk utover det som har blitt skapt gjennom felles oppgaveløsning og så videre. Men erfaringene her tas jo med, og har jo gitt opphav til mye interessante diskusjoner.

Han omtaler videre erfaringsbasert kunnskap på følgende måte:

På den annen side så har den erfaringsbaserte kunnskapen noen begrensninger. Den setter deg ikke nødvendigvis i stand til å møte nye utfordringer eller forstå utfordringenes karakter. Så jeg tror på kobling til forskning blant annet.

C. Wadel (2002) skriver om læring som forlengelse av kunnskap. Dette tar utgangspunkt i dialog mellom medarbeidere der et eller flere aktuelle problemer blir drøftet. Deltagerne bygger sin kunnskap underveis i dialogen. C. Wadel (2002) beskriver denne kunnskapen som ”pasninger” mellom personer, og han betegner deltagerne som hjelperelasjoner med hensyn på læring. Han påpeker imidlertid at

slike medarbeiderrelasjoner kan utvikle seg til å bli asymmetriske med hensyn på læring.

Erfaringsbasert kunnskap som utvikles gjennom diskusjon og samtale med andre skoleledere oppleves som en viktig del av læringsprosessen, men våre informanter er også bevist på at denne kunnskapen må kobles til teori og forskning.

7.2.3 Kultur for læring

At læringen er situert betyr at konteksten er en del av læringen, og skolelederne vi har intervjuet forteller at de lærer i mange sammenhenger. Det er tydelig at læring skjer overalt; ikke bare knyttet til formelle arenaer som kurs og utdanningsinstitusjoner. Dreier (1999) sier at menneskers oppfattelse og handling derfor ikke er innøvd regler, men den enkeltes forståelse og oppfattelse av aktuelle situasjoner, relevans og strukturering. C. Wadel (2002) sier at erfaringsdeling må skje i en meningsfull, sosial og kulturell kontekst. Skoleleder D fortalte at han deltok i ulike arbeidsgrupper og høringsgrupper, og hadde flere møtepunkter hvor han traff andre skoleledere og ledere innen andre etater:

Og det er klart at en får jo mye, mye kompetanse når en kaster seg ut og er med i forskjellige arbeidsgrupper og deltar sånn rundt omkring. Og det er ganske morsomt da.

Alle læringsforhold er i følge C. Wadel (2002) basert på deltagernes motivasjon for å lære til seg og lære fra seg. Våre informanter fortalte hvordan det å delta aktivt i ulike fora gir mulighet til å være oppdatert og fokusert på skoleutvikling. Samtidig pekte de på nødvendigheten av den enkeltes deltagelse og læringsfellesskapets agenda og struktur. Følgende sitat fra skoleleder B kan beskrive den enkeltes motivasjon og deltagelse i ulike læringsfellesskap:

Forpliktelse og deling vil jeg si er kanskje mest forpliktende innenfor de uformelle nettverkene. Det er helt merkelig det der. Man skal vel nesten ikke si det, men det er faktisk det. For der har vi liksom en forpliktelse oss i mellom om å bidra. Og så er selvfølgelig forpliktelsen veldig stor i de programmene som man deltar i, ikke sant. Altså BI- studier og slike ting. Der er jo den veldig stor. Men det er jo ikke tvil om det at jeg tror nok at man kan sitte både på

rektormøter og i nettverksmøte som skoleleder uten å bidra en skitt altså. Det tror jeg.

I følge Wells (n.d.) er det ikke teoretisk kunnskap som er målet i seg selv, men: "... that the understanding gained be directed to effective and responsible action in the world of practical activity" (Wells 2002, 12). Wells sier videre at informasjon blir husket best om den er nært knyttet til den enkeltes behov og egen hverdag.

Skoleleder A beskriver en situasjon der informasjon ikke er knyttet til egen hverdag:

... så det er jo klart at en sånn type sak er ikke da så veldig interessant heller. Dessverre er det bare sånn. Burde jo tenkt sånn at dette her kan du komme opp i, så det bør du da forholde deg til, og det gjør vi selvfølgelig. Men det er bare det at bestemmelser skifter og endrer seg. Sånn at du kan jo da tenke som så at det er ikke sikkert det er dette her som gjelder når det er mitt problem seinere. Vel, det var nå det.

C. Wadel (2002) beskriver en type læring som "aha opplevelser". Vanligvis setter vi ny kunnskap sammen med kunnskap vi har fra tidligere, men det hender at læring skjer i helt uventede situasjoner, og at læringen ikke kan kobles direkte til tidligere erfaringer. Denne læringsprosessen kjennetegnes ved at erfaringer som tidligere har vært atskilt, blir koblet sammen C. Wadel (2002) bruker betegnelsen biasosiasjon på dette fenomenet. Skoleleder C beskriver en slik opplevelse:

Kan du ramle inn i et læringsfellesskap? Altså, du går inn en dør, og så går du ut den neste, og så ser verden helt annerledes ut, ikke sant? Det hender jo det og. Du har møtt noen der inne i det rommet.

Selv om vi ikke fikk informasjon om hva som foregikk i dette læringsfellesskapet, kan sitatet ovenfor være et eksempel på at kunnskapsbygging i læringsfellesskapene kan være spontan og uventet.

Dette viser at de opplever at de lærer i mange sammenhenger, og at hva som er meningsfull kontekst for læring er svært forskjellig. C. Wadel (2002) skriver om læring som kobling gjennom begreper. Han er opptatt av den type kobling som finner sted med relasjonelle erfaringer ved hjelp av relasjonelle begreper. Disse koblingene gjør oss i stand til å bruke våre erfaringer på en ny måte. Slike koblinger er, i følge C. Wadel (2002), avhengig av meningsfull, sosial og kulturell kontekst.

7.2.4 Mediering

I kapittelet om læring (kapittel 3) viste vi kort hvordan ulike artefakter er viktige for menneskers læring, og hvordan mediering blir sett som en av de viktigste forutsetningene i sosiokulturelt perspektiv. Säljö (2006) vektlegger hvordan en i et sosiokulturelt læringsperspektiv ser utvikling av menneskers kunnskap og ferdigheter i en historisk sammenheng. Ved at mennesker blir stilt overfor nye utfordringer, utvikler de nye ferdigheter og ny kunnskap. Opp gjennom tidene har mennesker brukt de redskaper som er tilgjengelige i læringsprosessene, og menneskene har lært seg å bruke disse innenfor de rammer som samfunnet har gitt. Artefaktene kan inndeles i intellektuelle og fysiske, men som Säljö (2006) hevder kan det være vanskelig å skille disse i praktiske sammenhenger. De intellektuelle redskapene har sin opprinnelse i sosiale og kommunikative sammenhenger, og i denne sammenheng blir menneskelig tenkning og kommunikasjon å forstå på to nivåer; interpsykologisk og intrapsykologisk.

Wells (2002) skriver om mediering i de ulike segmentene kunnskapsspiralen (figur 4.1). Dialog med andre ved siden av tekster og andre visuelle artefakter er viktige for kunnskapsbygging. Om deltagelse i praksisfellesskap skriver Wittek (2004) at deltagere lar sine ressurser videreutvikles sammen med andres. På denne måten utvides kunnskapsbasen som deltagerne til sammen sitter på. Wenger (2006) beskriver i sin teori om praksisfellesskap fire viktige dimensjoner; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar.

Skolelederne vi intervjuet sier at diskusjoner og samtaler med andre skoleledere er en viktig del av deres læring. De diskuterer aktuelle problemstillinger og deler erfaringer, og i denne sammenheng er mennesker et verktøy i hverandres læring.

Skoleleder A uttrykker dette slik:

Men det handler jo om å lære av hverandre, ikke sant? Og å kunne få innspill fra andre rektorer.

I de ulike læringsfellesskapene trekker også informantene fram at innlegg av personer med spisskompetanse eller personer fra aktuelle forskningsmiljøer er til stor nytte. Slike innlegg på møter i fellesskapene skaper debatt og refleksjon. Eksterne ressurspersoners samhandling med lederne kan mediere læringsprosessene i fellesskapet.

Skoleleder D sier:

... for eksempel så hadde vi jo Sigmund Liberg her for et halvt år siden.

Skoleleder C sier:

Der har det vært viktig å knytte kontakt med forskningsmiljøene. ... Så det er en måte å sikre læringen på. Det er så. Holde kontakt med forskningen.

I følge Säljö (2006) er artefakter innen sosiokulturelt perspektiv en del av menneskenes tenkning og handlemåte, og han understreker at det ikke er mulig å skille artefakter og menneskelig læring. Språket og kommunikasjon mellom mennesker blir en viktig del av læringsprosessen. Informantene vi intervjuet fortalte at de leste ulike tekster som en del av sin læring. Dette gjorde de utenfor selve læringsfellesskapene, men lesingen var ofte knyttet til forberedelser eller etterarbeid knyttet til de forskjellige fellesskapene. Skoleleder A beskriver det slik:

... leser om skoleutvikling i andre land, og er opptatt av hvordan skoleforskere beskriver skole og læring. Utvider med dette læringsbegrepet.

Skoleleder D sier det på denne måten:

... jeg følger godt med på det faglige området. Jeg er ganske godt à jour når det gjelder både faglitteratur og – og hva skal vi si – policy- dokumenter for utdanningssektoren... informasjon, fagtidsskrifter, vi diskuterer jo. og tar ut informasjon før det kommer i brosjyreform, fanger opp hvilke bøker som skrives, plukker ut; leser litt her og litt der”.

Og skoleleder B sier det slik:

Nei, det er jo ting man skaffer seg via å lese. Altså, man må jo lese det som kommer av utredninger. Jeg er jo veldig rå på stortingsmeldinger for eksempel – som er skolerelaterte.

Säljö (2006) viser til at lesing ikke er en motsetning til læring ved kommunikasjon eller tale. Tekster blir i dette læringsperspektivet et artefakt, og utviklingen av skriftspråket blir sett som svært viktig. I Wells kunnskapsspiral blir også informasjon i form av tekst beskrevet som en viktig artefakt på lik linje med muntlig tale.

I følge Säljö (2006) kan vi se kommunikasjon og tenking på to nivåer; både som redskap i kommunikasjon og samhandling med andre, og som redskap i en ”indre monolog”. De intellektuelle redskapene, og språket spesielt, er en del av vår tenkning. Dysthe og Igland (2001) gjør rede for Vygotskys og Bakhtins teorier for det de kaller menneskets indre monolog. ”Bakhtin understrekar at dei unike erfaringane og stemma til kvart individ er forma og utvikla i kontinuerlig og konstant interaksjon med ytringane til andre individ” (Dysthe og Igland 2001, s. 83).

I intervjuene påpekte informantene at refleksjon var en viktig del av deres læring og utviklingsprosess i sammenheng med læringsfellesskapene. Skoleleder A uttalte følgende om refleksjon etter innlegg av forskere i læringsfellesskapene:

Dermed så får jo vi litt refleksjon omkring det her da at, ... Ja, det er kanskje det det er ja, det som en eller annen forsker har funnet ut.

I vår studie ser vi at informantene er opptatt av å følge godt med på det faglige området, både når det gjelder teori, forskning og politiske styringsdokumenter. De framhever også betydningen av felles referanserammer, refleksjon og det å omsette teori til praksis. Dette kan sees i sammenheng med Dale (1999) som drøfter profesjonalitet. Han påpeker at dette forutsetter tre viktige forutsetninger: tilgjengelige teorier, felles fagspråk og kommunikasjon der deltagere kommuniserer og selv konstruerer didaktisk teori.

7.3 Hvordan beskriver skoleledere at læringsfellesskapene påvirker praksis?

C. Wadel (2003) hevder, som tidligere nevnt, at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at det utvikles et mangfold av læringsforhold. Det innebærer at

formelle ledere bygger opp læringsforhold mellom seg selv og medarbeidere og medarbeiderne imellom, hvilket igjen innebærer at både ledere og ledede må fungere som læringsledere. Læringsledelse blir da ikke bare en betegnelse på hva læringsledere foretar seg, men framstår også som en samhandlingsprosess. Her knytter han sammen begrepene *lærende organisasjon* og *læringsledelse*. Formålet med vår studie er, som tidligere beskrevet i kapittel 1.3, nettopp å få økt forståelse og innsikt i skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap. Med det som utgangspunkt analyserer vi i dette kapittelet hvordan informantene beskriver at deltakelse i læringsfellesskapene påvirker praksis.

Vi har, som tidligere nevnt, ikke vært ute og observert informantenes ledelsespraksis, og baserer derfor denne drøftingen kun på deres egen beskrivelse. Spørsmål i vår intervjuguide som f. eks. ”Hvordan opplever du at deltagelse i læringsfellesskap påvirker din ledelsespraksis?” og oppfordringer som ”Fortell om dine gode erfaringer” hadde til hensikt å få informantene til å reflektere over, og komme med konkrete eksempler på læring i læringsfellesskap som ble overført til læringsledelse i egen virksomhet.

Hvorvidt den ledelsespraksis de beskriver kan kalles læringsledelse i den betydningen C. Wadel (2003) bruker begrepet, vil vi analysere ut fra følgende sentrale begrep som vi har beskrevet tidligere i kapittel 5.3; læringsledelse, interpersonlige læringsprosesser, kobling av komplementære læringsatferder i læringsforhold og relasjonell påvirkning av læringsforhold.

7.3.1 Skolen som en lærende organisasjon

Med læringsledelse mener C. Wadel (2003) den type ledelse som har med læring i organisasjonen å gjøre. Vi mener derfor det er relevant, før vi går nærmere inn på læringsledelse, å se på hvordan våre informanter forholder seg til begrepet lærende organisasjon.

I vår intervjuguide er verken begrepet lærende organisasjon eller lærende skoler brukt i de spørsmålene vi har formulert, men siden vi brukte et semistrukturert intervju som ga rom for fleksibilitet og oppfølging av temaer som dukket opp underveis, kom det allikevel opp i samtlige intervjuer. Vi opplevde at samtlige av våre informanter var opptatt av å utvikle egen virksomhet, og at de oppfattet det som en klar føring i styringsdokumenter fra kommunalt nivå at skolene skal fungere som lærende organisasjoner, men ikke alle ga like tydelig uttrykk for at de hadde reflektert over dette begrepet. Skoleleder D uttrykte det slik:

Ja, det er jo ordet lærende organisasjon, og da blir det jo en utfordring til oss hvordan vi ønsker å definere det og få det til på egen skole. Det er ikke noen detaljføringer i noen av disse områdene i det hele tatt. Det er veldig åpent for lokal frihet og forventning om at vi tar det mandatet. Det synes jeg er kjempebra da.

Felles for alle informantene var, at når vi kom inn på dette begrepet, begynte de å snakke om og beskrive utviklingsprosjekter de hadde gjennomført, eller var i ferd med å gjennomføre i egen organisasjon. Bare skoleleder B reflekterte over innholdet i selve begrepet, og han mente at det nok finnes skoler i Norge som er lærende organisasjoner, men at han trodde det var veldig få. Han utdypet det på denne måten:

Ja, for det vi er lite flinke til, og det ser jeg i veldig mange kommuner, det er faktisk å dele og utvikle kunnskap sammen om skolen, og også å dele og utvikle overførbar kunnskap. Jeg ser at det blir for mye at den enkelte, det enkelte team, de utvikler det som gjelder for gruppa si, men ofte har det lite overføringsverdi til andre.

Det at bare en av informantene reflekterte over innholdet i et begrep som er en så tydelig føring i både sentrale og kommunale styringsdokumenter, kan tolkes som at de andre ikke hadde et bevisst forhold til denne føringen. Men, sett i lys av at samtlige var opptatt av å beskrive utviklingstiltak i egen virksomhet, velger vi å tolke det som et uttrykk for at de var mer opptatt av å formidle til oss hva læring i organisasjonen betydde for dem i praksis.

7.3.2 Læring i læringsfellesskap som bidrar til læringsledelse

Når våre informanter beskriver utbyttet av de forskjellige læringsfellesskapene de deltar i, gjør de det hovedsakelig ved bruk av generelle ord og uttrykk som for eksempel ”det gir meg veldig mye”, ”det er veldig motiverende” og ”jeg får mye kompetanse gjennom det”. Dette kan tolkes som de primært er opptatt av egen læring, men de knytter det til læring i virksomheten og kommer med mange eksempler fra egen ledelsespraksis som vi mener kan karakteriseres som læringsledelse. Skoleleder D sier følgende om arbeidet i egen virksomhet:

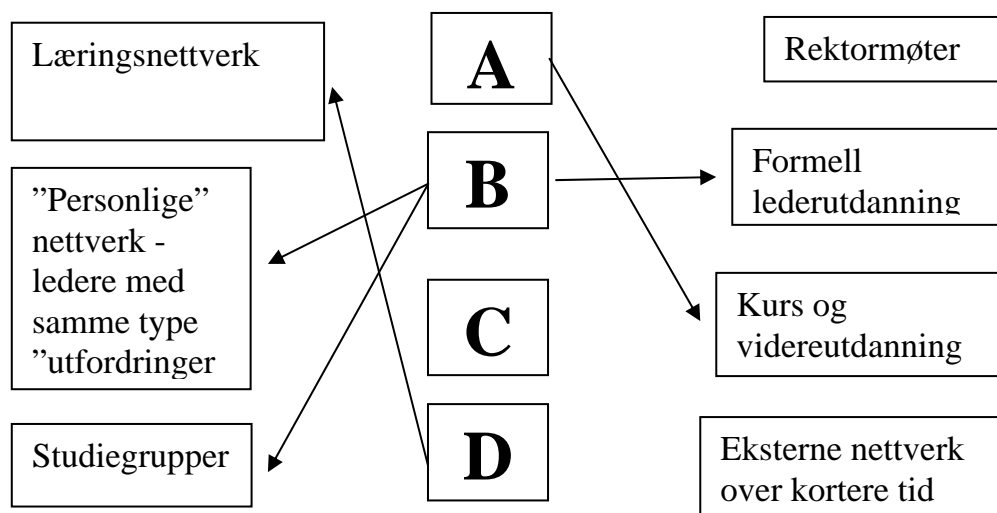
jeg har gradvis bygd opp personalet fra de områdene jeg har sett dem har talenter på, til å gjøre en jobb. Få med seg en gruppe, dele i personale, bearbeide ute i personalet, komme med innspill. Så knytter vi litt sløyfer på det. Altså, vi kjører mye prosess... Vi kjører mange, mange sånne arbeidsprosesser for å involvere og inkludere og få et forhold til de temaene som vi tar opp.

Skoleleder C uttrykker det på denne måten:

... så forsøker vi å bygge på evidens da. Hva er det som virker, og hva er det som ikke virker. Og det handler jo om å regissere prosjektene på en sånn måte at man med noe rimelighet kan si at her bygger vi på kunnskap i det vi gjør. Og det har vi forsøkt å gjøre i en del sammenhenger. Hva er det som skal til for at ting får feste i et personale for eksempel. Hva slags strategi skal en bruke? Skal en bruke en bred strategi, skal en bruke en pilotstrategi, og så videre. Og da er det ofte egenskaper ved selve endringen, og så er det egenskaper ved den enkelte skole som er avgjørende for hvilken strategi en velger. Og bevissthet om dette, det er – det er vesentlig.

Det er imidlertid bare noen få konkrete eksempler på at våre informanter beskriver noen direkte sammenhenger hvor vi kan se at de er bevisste på en direkte overføring fra de eksterne læringsfellesskapene til egen ledelsespraksis.

Figuren nedenfor viser eksterne læringsfellesskap som våre informanter deltar, eller har deltatt i, og pilene viser hvilke av informantene som ga eksempler på at de opplever at læring i læringsfellesskap påvirker egen praksis, og hvilke læringsfellesskap de refererte til. Pilene peker fra den enkelte informant (informant A, B, C og D) til de læringsfellesskapene de refererte til.



Figur 7.5. Eksterne læringsfellesskap

Som det framgår av figuren var det særlig skoleleder B som beskrev at læring i læringsfellesskap påvirket egen praksis. Vi har derfor valgt å bare forholde oss til, og gå dypere inn i skoleleder B's beskrivelse for å analysere denne i forhold til C. Wadels (2003) teori om læringsledelse.

7.3.3 Et eksempel på læringsledelse

Flere av våre informanter hadde tatt, eller var i ferd med å ta formell lederutdanning ved Bedriftsøkonomisk Institutt (BI). I dette studiet er det blant annet fokus på team og teamutvikling. Vi har tidligere i denne studien sagt at formell utdanning ikke er en del av vår studie, men vi velger likevel å ta med dette eksemplet. Grunnen til det er at når denne informanten snakker om teamutvikling i egen virksomhet og kobler dette opp mot læring i læringsfellesskap, er det et uformelt læringsfellesskap som har oppstått rundt dette studiet han refererer til, og ikke selve studiet. Det dreier seg da om et personlig nettverk av ledere. Dette nettverket er dannet på frivillig basis.

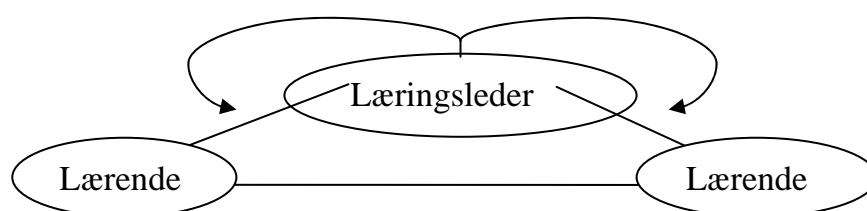
Når skoleleder B beskriver hvordan de jobber med teamutvikling i virksomheten, refererer han til dette læringsfellesskapet som den eksterne arenaen for egen læring i forhold til prosessen. Han beskriver det slik:

Noen skoler driver veldig mye med teamutvikling for eksempel. Det er klart at da jobber vi med det sammen. Vi leser mye samme litteraturen, vi ser jo mye av de samme problemstillingene. Vi går jo inn sammen og ser på det flere skoler og sånt. Vi gjør jo ikke det sånn herre fra eget hode bestandig altså. Vi faktisk, vi setter oss inn i ting som skjer der altså. For å si det sånn. Så det er klart at det er vellykka.

I tillegg refererer han til ledergruppa ved skolen som en viktig intern arena, og han beskriver hvordan han, sammen med ledergruppa er involvert i teamene:

Team skal nå fra høsten av ha koordinatore, men vi har ikke egne møter med noen koordinatore. For det er ikke lederne. Vi vil hele tiden ha den flate strukturen, at ledergruppa har direkte møte med hvert enkelt team.

Med andre ord deltar han i både eksterne og interne læringsforhold, og det foregår en kobling av læring mellom de forskjellige læringsforholdene han deltar i. C. Wadel (2003) kaller overføringen av kunnskap og erfaringer fra et læringsforhold til et annet for relasjonell påvirkning av læringsforhold. Han hevder at i en lærende organisasjon er det en nødvendighet, for å skape læring på alle nivåer i organisasjonen, at den læringen som skjer i de eksterne læringsfellesskapene som skolelederne deltar i, fører til læring internt i egen virksomhet. Denne prosessen kan illustreres på følgende måte:



Figur 7.6. Relasjonell påvirkning av læringsforhold (etter C. Wadel 2003, s. 87)

Når C. Wadel (2003) skriver om læringsledelse trekker han fram følgende sentrale begrep som grunnleggende for at læring skal kunne skje i organisasjonen; et relasjonelt perspektiv på ledelse, formelle og uformelle læringsledere, interpersonlige læringsprosesser, kobling av komplementær læringsatferd i læringsforhold, og relasjonell påvirkning av læringsforhold. Vi vil derfor videre analysere informantens

beskrivelse av læringsprosessen i forhold til teamutvikling i lys av disse begrepene, for å se om det han beskriver kan betegnes som læringsledelse.

C. Wadel (2003) knytter begrepet ledelse til samhandlingen mellom ledere og ledede og ser på ledelse som en prosess som utspiller seg i et samspill mellom disse. I stedet for å se på samhandling som bygget opp av separate individuelle handlinger, ser C. Wadel (2003) individuelle handlinger som avledet av samhandling – altså i et relasjonelt perspektiv. Vi mener at skoleleder B gjennom sin beskrivelse av læringsarbeidet i egen virksomhet kommer med flere uttalelser som viser at han er opptatt av, og har fokus på kommunikasjon og samhandling.

Følgende uttalelse er et eksempel på dette:

Som ledere i organisasjonene så kan ikke vi jobbe med enkeltmennesket. Altså, jeg kan ikke forholde meg til femti stykker. Hvis jeg skal ha medarbeidersamtale med femti stykker, så holder det ikke med en samtale en gang i året, ikke sant. Du må ha det med jamne mellomrom. Så jeg tror mye mer på det at vi ser det som er fornuftig, og utvikler skolen gjennom teamene. Mer teamsamtaler.

Hans måte å beskrive disse teamsamtalene på mener vi også viser at han har et bevisst forhold til at samtalene skal føre til læring og utvikling, og at de skal styrke relasjonene mellom deltakerne.

Da har vi faste punkter som vi alltid går igjennom. Det er for det første oppfølginga rundt det enkelte barn. Organiseringa av undervisninga. For at man skal organisere undervisninga slik at man ivaretar ulike grupper av barn, og gjerne hvert enkelt barn også. Slik at man ser at det som kommer fram på kartlegging og så videre, at det faktisk blir videreført i praksis. Ikke bare at man få vite at sånn og sånn er det i klassen – hva gjør man konkret med det. Det andre er at vi går inn på arbeidet med det psykososiale miljøet og de skoleomfattende programmene og prosjektene vi jobber med der. Så går det på samarbeid. Og så går det konkret på sjølve type utvikling – altså, hvordan utvikler man teamet. Blant annet så har vi faste punkter hvor vi går inn på hva har skjedd av for eksempel ros og anerkjennelse på de andre på teamet. Jeg synes det er veldig viktig at det kommer fram, for jeg ser jo det at lærere er jo fantastiske når man er ute og ser hvordan de gir tilbakemeldinger til barn, hvordan de kan se hvert enkelt barn. Men du ser samtidig at det er mange som ikke ser hverandre vet du. Ikke sant. Altså, det er et paradoks. Det hender faktisk at man får utsagn som det at ”nei, vi synes det er unaturlig å gi

hverandre ros og anerkjennelse”. Det er jo ikke det. Altså, uten å få tilbakemelding, uten å få ros, anerkjennelse og sånne ting, så vokser vi jo ikke. Så vi har faktisk det som egne punkt vi, på teammøter, for at vi skal sørge for at det faktisk blir gitt. Det burde flere gjøre altså. Det hjelper.

Gjennom å prioritere teamsamtaler framfor samtaler med enkeltindivider sikrer informanten hyppigere samhandling med de ledede, samtidig som han setter fokus på at det er relasjonene og samhandlingen de ledede imellom, og mellom leder og de ledede som er viktig. Dette understreker han videre når han sier:

Vi tror at veien går der. At ledelse skjer via teamene, gjennom utvikling av teamene. Det er veldig viktig. Da får du tilstrekkelig ofte kontaktpunkter med personalet som jo utfører, produserer faktisk, det som skjer på skolen, og får en direkte link der.

C. Wadel (2003) sier videre at en slik forståelse av ledelse tilsier at vi er opptatt av gjensidig påvirkning og må se på hvordan de lededes atferd virker inn på lederes atferd, så vel som hvordan lederes atferd virker inn på de ledede. Det innebærer bl.a. å se etter forutsetninger for ledelse i de lededes atferd, for å se på hvilken måte og i hvilken grad ledede gir premisser for og tar del i ledelsesprosesser.

Skoleleder B sier ikke mye om dette, men følgende uttalelse om ledergruppa tolker vi som at han, i hvert fall i forhold til denne, er opptatt av det:

Vi prøver å dele på en del ting, ikke sant. Det er også noe med å bevisstgjøre folk på at det er ei ledergruppe, ikke sant. Det er ikke en leder, men det er ei ledergruppe her på skolen.

C. Wadel (2003) begrepsfester disse komplementære og utfyllende påvirkningene ved hjelp av følgende relasjonelle begreper: rolle-, kommunikasjons-, ferdighets-, motivasjons- og følelsesforhold.

Informanten legger også stor vekt på observasjon og tilbakemeldinger i ledergruppa, noe han for øvrig forteller at han har tatt med seg som en god erfaring fra et læringsforhold på en tidligere arbeidsplass.

Vi klarer ikke å se oss selv som leder. Vi må ha noen som faktisk kan se det. Det er viktig at vi observerer hverandre. Jeg gir også tilbakemelding på resten

av ledergruppa også når de har – når de leder møter. Det også forsterker den biten. Så det er klart, det driver vi jo med da.

Dette mener vi viser at han er opptatt av hvordan de forskjellige deltakerne i ledergruppa påvirker både hverandre og de ledede.

C. Wadel (2003) hevder at læringsledelse krever både ferdigheter i å lære fra seg og i å etablere mottakerferdigheter hos dem en vil skal lære til seg. Den bygger på at det skapes relasjonelle ferdigheter, og er således ikke noe som bare læringsledere står for, men krever aktiv deltakelse fra de ledede, eller lærendes side. Læringsledelse krever derfor forståelse av læring som en interpersonlig prosess. Interpersonlige læringsprosesser er de prosesser hvor kunnskap og erfaringer overføres mellom individer, og er en helt sentral komponent i den læringsatferd individer har i organisasjoner.

Når skoleleder B snakker om teamutvikling og læring på teamene snakker han nettopp om relasjonsbygging, og at han mener det er viktig for å utvikle teamene. Uten at han selv bruker begrepet interpersonlige læringsprosesser, tolker vi det som det er det han mener når han sier:

Relasjonsbygginga og hva som skal til for at et team skal kunne løfte seg videre, at man ikke stopper i – altså - at man ikke stopper opp i teamutviklinga, det er altså hovedsatsinga framover nå. Det er selve teamutviklinga på skolen. Altså, vi skal ikke ha arbeidsgrupper. Vi skal ikke ha reine oppgaveløsende arbeidsgrupper som bare delegerer og sånn. Så det er liksom det vi kommer til å gjøre de to neste årene. Da går vi inn i de metodene for relasjonsbygging.

C. Wadel (2003) hevder også at i en lærende organisasjon har den formelle lederen et ansvar for å sette i gang slike prosesser og legge forholdene til rette for uformelle læringsledere, da en formell leder alene ikke vil ha kapasitet til å skape det mangfold av interpersonlige læringsprosesser som trengs når en organisasjon når en viss størrelse.

Som tidligere nevnt skal teamene fra høsten av ha koordinatorene, og vår informant omtaler de som ledere. Dette tolker vi som at han er bevisst på at verken han selv, eller ledergruppa alene kan drive læringsprosessene i de forskjellige teamene, men at

det må legges til rette for uformelle læringsledere. Vi baserer også denne tolkningen på følgende uttalelse:

Vi skal ha et visst nivå på teamene. Vi mener det er nødvendig på grunn av de oppgavene man skal løse på skolen, for de er vanskelige, de er komplekse, de er omfattende. Det er store sammenhenger.

Vi har tidligere i dette kapittelet, med referanse til C. Wadel (2003), skrevet at det, for å skape læring på alle nivåer i organisasjonen, er viktig at den læringen som skjer i de eksterne læringsfellesskapene som skolelederne deltar i, fører til læring internt i egen virksomhet. C. Wadel (2003) påpeker også at det er viktig at denne overføringen av kunnskap og erfaringer fra et læringsforhold til et annet, som han omtaler som relasjonell påvirkning av læringsforhold, også skjer internt i den enkelte virksomheten.

For å få til dette er det nødvendig å legge til rette for at den enkelte deltar i flere læringsforhold. Dette mener vi at vår informant viser at han er bevisst på når han beskriver hvordan de, i arbeidet med teamutvikling, har lagt til rette for det vi tolker som ulike læringsforhold, med muligheter for både ledere og ledede til å lære til seg og lære fra seg.

Vi har hatt skolering både i personalet i felles, vi har hatt det på teamene, og vi har hatt systematisk oppfølging av da hvert enkelt team. Og hvert enkelt team har også stått fram og fortalt hva de gjør og hvordan det virker.

Vi tolker også hans oppsummering av læringsprosessen så langt som et eksempel på at de sentrale begrepene vi beskrev innledningsvis i dette kapittelet; et relasjonelt perspektiv på ledelse, formelle og uformelle læringsledere, interpersonlige læringsprosesser, kobling av komplementær læringsatferd i læringsforhold, og relasjonell påvirkning av læringsforhold langt på vei blir ivaretatt.

Det er jo ting som vi jobber med og forsøker å få til gjennom sånn erfaringsutveksling innad på skolen. Men vi har mye igjen. For å komme videre så må vi klare å utvikle teamene enda mer – altså, vi må få teamene opp på produksjonsnivå slik at de også er i stand til å lære av hverandre. Og jeg synes ikke vi er der enda.

Totalt sett mener vi å kunne tolke denne informantens beskrivelse av arbeidet med teamutvikling som en beskrivelse av det C. Wadel (2003) omtaler som læringsledelse. At det er en sammenheng mellom leders læring i eksternt læringsfellesskap og læring i egen virksomhet, kan vi ikke si noe sikkert om. I vår studie har vi fokus på informantenes egen beskrivelse og opplevelse av læring. Vi mener at vår empiri viser at denne informanten opplever at han lærer mye gjennom deltakelse i dette eksterne læringsfellesskapet, og at han tar dette med inn i egen virksomhet. Vi har imidlertid verken gått inn og observert dette læringsfellesskapet og intervjuet andre deltakere, eller foretatt observasjoner og intervjuet andre i informantens virksomhet. Vi har derfor ikke empiri som kan påvise denne sammenhengen.

8. Konklusjon

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål som vi har lagt til grunn for vår studie, vil vi i dette kapitlet trekke konklusjoner ut fra analysen. Vi vil også gjøre noen forskningsmetodiske vurderinger. Til slutt vil vi skissere noen aktuelle tema for videre forskning.

8.1 Hvordan beskriver og forstår skoleledere læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap?

Vi vil besvare vår problemstilling ved først å svare på våre forskningsspørsmål.

- Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i og hvordan beskriver de disse?
- Hvordan beskriver og forstår skoleledere at læring skjer i disse fellesskapene?
- Hvordan beskriver skolelederne at læringsfellesskapene bidrar til læringsledelse?

8.1.1 Hvilke læringsfellesskap deltar skoleledere i, og hvordan beskriver de disse

Vår empiri viser at våre informanter deltar i mange forskjellige læringsfellesskap. Disse er både formelle og uformelle, og viser et mangfold av læringsforhold. Noen læringsforhold er uavhengig av hverandre, men de fleste er knyttet sammen i læringsnettverk.

Vi ser at våre informanter til en hver tid har læringsforhold til flere personer. Alle opplever at dette påvirker deres praksis. Ut fra informantenes beskrivelse ser vi at de opplever læringsfellesskapene de deltar i på forskjellig måte, og det lar seg ikke gjøre å knytte beskrivelsene opp mot enten formelle eller uformelle læringsfellesskap. Vi mener imidlertid å ha funnet noen fellestrekk i deres beskrivelser av læringsfellesskap de opplever som gode.

I vår empiri uttrykkes dette som at:

- Deltakerne møter forberedt og jobber systematisk, aktivt og målrettet
- Deltakerne opplever at innholdet er aktuelt og relevant i forhold til egen praksis
- Deltakerne opplever at man har samme type utfordringer, og felles referanseramme

Alle informantene gir uttrykk for at det er viktig at læringsfellesskapene er strukturert og gir rom for diskusjon og refleksjon. De er også opptatt av å få faglig påfyll. Hvorvidt læringsfellesskapene oppleves som relevante synes å være av avgjørende betydning.

8.1.2 Hvordan beskriver skoleledere at læring skjer i disse fellesskapene?

Siden det her er snakk om læring i læringsfellesskap er det læring gjennom samhandling i det C. Wadel (2002) betegner som læringsforhold vi har rettet søkelyset mot. I vår empiri finner vi beskrivelser av hvordan skolelederne opplever at erfaringer og kunnskap deles og bygges i læringsfellesskapene. De gir uttrykk for at de er opptatt av at de, som ledere, må være i forkant når det gjelder kunnskap om skole og skoleutvikling, og at det å delta aktivt i ulike læringsfellesskap bidrar til dette. Hver enkelt av dem forteller at de leser litteratur og følger med i forskningsfeltet, men de mener at det også er viktig at læringen i læringsfellesskapene er knyttet til teori og forskning. Når de beskriver sin opplevelse av læring i læringsfellesskapene legger de vekt på:

- Å lære til seg og fra seg gjennom diskusjon og refleksjon
- Erfaringsdeling
- Relevans og overførbarhet til praksisfeltet
- Å lære i møte med andre og bygge relasjoner

Informantene beskriver at tema som berører deres praksis oppleves som mest meningsfylt. Men de gir også uttrykk for at informasjon, diskusjon, refleksjon om et tema som ikke opplevdes som relevant for egen praksis der og da, har vist seg å få betydning senere. Temaet har blitt aktuelt i egen virksomhet, eller videre refleksjon har ført til endret forståelse.

8.1.3 Hvordan beskriver skolelederne at læringsfellesskapene påvirker praksis?

Vi ønsket at informantene skulle beskrive og komme med konkrete eksempler på læring i læringsfellesskap som ble overført til læringsledelse i egen virksomhet. Vi ønsket å se om de opplevde en sammenheng mellom egen læring i eksterne læringsfellesskap og læringsprosesser i egen virksomhet, relasjonell påvirkning av læringsforhold. Til tross for at vi spurte spesifikt om dette, inneholder vår empiri få data som gir konkrete beskrivelser. Informantene var opptatt av skoleutvikling og beskrev læringsprosesser i egen virksomhet, men det var bare en som konkret relaterte disse prosessene til egen deltakelse i eksterne læringsfellesskap. I sin beskrivelse la skoleleder B vekt på:

- Deling av erfaringer og kunnskap, veiledning og støtte i eksterne fellesskap
- Relasjonsbygging
- Tilrettelegge for læring, utvikling og uformell læringsledelse
- Interpersonlige læringsprosesser
- Bygge opp læringsforhold i egen virksomhet som gir muligheter for å lære til seg og fra seg
- Relasjonell påvirkning av læringsforholdene
- Rollepåvirkning

C. Wadel (2003) hevder at en lærende organisasjon kjennetegnes ved at det utvikles et mangfold av læringsforhold, og at dette innebærer at formelle ledere bygger opp læringsforhold mellom seg selv og medarbeidere og medarbeiderne imellom. Både

ledere og ledede må fungere som læringsledere. Læringsledelse blir da ikke bare en betegnelse på hva læringsledere foretar seg, men framstår også som en samhandlingsprosess. Her knytter han sammen begrepene *lærende organisasjon* og *læringsledelse*. Vi mener at dette gjenspeiles i skoleleder B's beskrivelse.

8.1.4 Oppsummering

Vi har i vår studie vist til sentrale styringsdokumenter som signaliserer at skolen skal være en lærende organisasjon. Skoleledere skal lede skolens læringsarbeid på organisasjons-, profesjons- og elevnivå. Vi syntes da det var interessant å belyse hvordan skoleledere selv skaffer seg kompetanse til å lede skolens læringsarbeid, gjennom å se nærmere på hva som kjennetegner læringsprosesser i fellesskap som bidrar til kunnskapsbygging. I styringsdokumentene blir evnen til livslang læring framhevet som svært viktig. I vår studie har vi derfor vært opptatt av å forstå hvordan formelle og uformelle læringsfellesskap oppleves som et bidrag til kontinuerlig læring og utvikling.

Formålet med vår studie har vært å få økt forståelse og innsikt i skolelederes opplevelse av læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap. Vi har hatt fokus på beskrivelser av handling og samhandling i læringsfellesskapene. Gjennom vår studie har vi søkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan beskriver og forstår skoleledere læring gjennom deltakelse i ulike læringsfellesskap?

Problemstillingen er delvis besvart ved at vi i kapittel 8.1, 8.2 og 8.3 har svart på våre forskningsspørsmål.

Vår empiri viser at våre informanter lærer i møte med andre, både i formelle og uformelle fellesskap, og at de er opptatt av å bygge relasjoner med andre skoleledere. Empirien viser videre at det oppleves som viktig at læringsfellesskapene er relevante i forhold til egen praksis og gir rom for diskusjon, refleksjon og erfaringsdeling. Samtidig beskriver de at dette i seg selv ikke er nok. De er opptatt av å koble den

erfaringsbaserte kunnskapen til teori og forskning, både gjennom å lese selv og ved å invitere eksterne fagpersoner inn i fellesskapene. Vi mener derfor å se at læring som individuell prosess, gjennom for eksempel å lese litteratur og følge med i forskningsfeltet, er vevd sammen med kollektive læringsprosesser innenfor fellesskapene.

Når våre informanter beskriver positive erfaringer med læringsfellesskap de deltar i, beskriver de samtidig at de inngår i et mangfold av læringsforhold. De er opptatt av å være i forkant og å være oppdatert og informert. Vi tolker dette som at de er opptatt av kontinuerlig læring og utvikling, og bevisst på at lederkompetanse ikke er noe man tilegner seg en gang for alle, men noe man hele tiden må utvikle.

Vi tolker imidlertid deres beskrivelser av egen læring i læringsfellesskapene som om de hovedsakelig har fokus på faglig læring – og ikke så mye på det som C. Wadel (2003) betegner som å være lærende i forhold til ledelse. Denne tolkningen baserer vi på følgende:

- Bortsett fra eget lederteam er hoveddelen av de læringsfellesskapene de beskriver utenfor egen virksomhet
- De synes å ha mer fokus på det som vi har beskrevet som pedagogisk ledelse - å initiere og drive læringsprosesser i egen virksomhet, enn på læringsledelse – å se seg selv som en del av læringsprosessen hvor de selv også er lærende

Vi ser imidlertid at dette kan skyldes at vi ikke stilte de riktige spørsmålene for å få frem dette aspektet ved ledelse.

Vi mener å kunne konkludere med at deltagelse i ulike læringsfellesskap har betydning for å ivareta skolelederes kontinuerlig læring og utvikling, og at dette er et viktig innspill i den aktuelle debatten om krav til skolelederkompetanse.

8.2 Forskningsmetodiske vurderinger

Vi vil her foreta en evaluering av egen forskningsprosess. Med utgangspunkt i et ønske om økt innsikt og forståelse i hvordan læringsfellesskap kan ivareta kontinuerlig læring og utvikling for skoleledere, startet vi med å sette oss inn i relevant teori. Deretter formulerte vi problemstilling og utarbeidet en prosjektbeskrivelse. Dette førte til at vi fordypet oss videre i relevant teori og formulerte forskningsspørsmål som kunne være til hjelp for å svare på problemstillingen. Vi utarbeidet så en intervjuguide og samlet inn data.

Da vi startet analysearbeidet, så vi at vi gjennom å bruke en semistrukturert intervjuguide fikk en utfordring i forhold til kategorisering og koding. Vi oppdaget videre at vi manglet relevant teori i forhold til enkelte områder, mens noe av den teorien vi allerede hadde trukket inn i vår studie ikke lenger var relevant. Dette førte til mange diskusjoner og refleksjon omkring problemstillingen. Som en følge av dette ble denne omformulert, og teorikapitlene ble skrevet på nytt.

Det at vi har vært tre stykker har gjort det nødvendig å hele tiden forhandle om mening, og det har bidratt til en spennende og lærerik prosess. Vi har arbeidet strukturert, med faste samarbeidsøkter gjennom hele prosessen. Alle deler av studien er diskutert og utformet i fellesskap. Det har vært tidkrevende, men nødvendig for at studien skal framstå som et helhetlig produkt som alle tre kan stå inne for.

Vi håper at vår studie reflekterer formålet og representerer virkeligheten.

8.3 Aktuelle tema for videre forskning

Ut fra økte innsikt og forståelse i feltet, mener vi det ville være interessant å forske videre på følgende områder:

- Hva slags kompetanse mener skoleledere at de har behov for, og er dette i samsvar med skoleeiers vurdering

- Casestudie i en virksomhet i forhold til hvordan ledelse er distribuert. Følge en læringsprosess med observasjon og intervju av både ledere og ledede
- Observasjonsstudie av de ulike læringsfellesskapene
- En studie av overføring av læring i læringsfellesskap til læringsledelse i egen virksomhet

Kildeliste

- Bråten, I. (2006). Ulike perspektiver på læring. I I. Bråten (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (ss. 11-30). Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Dok. Nr 8:100. (2006-2007).
- Dreier, O. (1999). Læring som sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.). *Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster*. (ss. 70-88). Oslo: ad Notam Gyldendal AS.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, Samspel og læring*. (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.) *Dialog, Samspel og læring*. (ss.73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss.179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, Andy. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Helstrup, T. (2006). Læring i et kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (ss. 101-130). Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Holter, H. (2002). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave ss. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A. Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2007). *Samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jordfall, B. (2006). *Aktivitetsrapportering for Utdanningsdirektoratet*. Tabellnotat Fafo-notat 2006:08. Lastet ned 12.02.08, fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/aktivitetsrapportering.pdf>
- Karlsen, G. (2002). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. (8. opplag 2006). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (1. utgave, ss.43-60). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Møller, J. (2006b). Nyere forskning om skole-ledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Nr 02, (ss. 96-107).
- Møller, J. (2006c). *Kompetansebegrepet*. Lastet ned 11.07.07, fra http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=36581.
- Møller, J. (2006d). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse. I J. Møller og O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*, (ss 27 -44). Oslo. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2007). Skolelederes betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. (ss.165-184). Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- OECD. (2001). *New School Management Approaches*. Lastet ned 11.07.07, fra http://www.intranet.onec.go.th/world_ed/9601041e.pdf
- OECD. (2007). *Improving School Leadership. Country Background Report of Norway*. Oslo: Utdanningdirektoratet.
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (1. utgave, ss.136-147). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Postholm, M. B. (2007). Læringsstrategier og kritisk tenkning i teori og praksis. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. (ss.107-123). Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Roald, K. (1999). *Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skoleutvikling*. (ss.1-22). Notat 4/1999, Avdeling for lærarutdanning, Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. (2002). *Skolevurdering – ekstern eller intern?* R-nr 3/2002, Avdeling for lærarutdanning. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Säljö, R. (2006). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (ss. 31-57). Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *I første rekke*.

- Utdannings- og Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* (2. utg.). (F-4187B).
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*.
- Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I J. Møller & L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss 88-102). Oslo. Universitetsforlaget.
- Volckmar, N. og Telhaug, A. O. (1999). Hovedlinjer og hovedkonflikter i utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. I A. O. Telhaug, P. E. Kjøl, A. I. Wallum, R. T. Tønnessen, & N. Volckmar, *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000*. (1. utg., ss. 376-381). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wadel, C. (2003). Ledelse som et mellommenneskelig forhold. Flekkefjord. SEEK a/s.
- Wadel, C. C. (2003). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I L. O. Fuglestad og S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse*. (ss. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wells, G. (n.d.). Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. Lastet ned 17.12.02, fra <http://www.oise.utoronto.ca/-gells/NCTE>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). En social teori om læring. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situeret læring og andre tekster*. (3. opplag, ss 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2006). *Praksisfællesskaper*. (1.utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen forlag.
- Østergård, E. (2001). Trekk ved fenomenologi som læringsform. Et foredrag PPU, NHL, 5. samling. Lastet ned 20. 02, 2008, fra <http://files.itslearning.com/data/nlh/1/Trekk%20ved%20fenomenologi....htm>
- Aas, M. og Skedsmo, G. (2006). Om betydningen av kunnskaps- og lærings- former i et studium av utdanningsledelse. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (1. utgave, ss.186-201). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss.21-42). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten skolens samfunnskontrakt*. (ss. 23-44). Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.

Vedlegg 1: Figurliste

Side 48	Figur 4.1. Kunnskapsspiralen (etter Wells 1999)
Side 51	Figur 4.2. Læringsnettverk med elementær sammenkobling (C. Wadel 2002, s. 37)
Side 52	Figur 4.3. Jeg - sentrert nettverk (etter C. Wadel 2002, s. 38)
Side 52	Figur 4.4. Læringsnettverk med masker (C. Wadel 2002, s. 39)
Side 65	Figur 5.1. Kobling av læringsforhold (etter C. Wadel 2003, s. 85)
Side 66	Figur 5.2. Relasjonell påvirkning av læringsforhold (etter modell av C. Wadel 2003)
Side 71	Figur 6.1. Typiske undersøkelsesopplegg for bruk av kvalitative data basert på ulike typer kilder (etter Grønmo 2002, s. 77)
Side 71	Figur 6.2. Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (etter Grønmo 2002, s. 81)
Side 82	Figur 6.3. Forberedelser – vår framgangsmåte
Side 83	Figur 6.4. Datainnsamling – vår framgangsmåte
Side 85	Figur 6.5. Illustrasjon av utsnitt fra intervjuene
Side 86	Figur 6.6. Fra feltnotater til rapportering (etter modell fra Johannessen et al, 2007, s. 167)
Side 92	Figur 7.1. Skolelederes læringsfellesskap – analysebegrep
Side 95	Figur 7.2. Læringsforhold i læringsfellesskapene
Side 96	Figur 7.3. Læringsforhold i nettverk - skoleleder D (etter C. Wadel 2002)

- Side 97 Figur 7.4. Enkelmasket nettverk (etter C. Wadel 2002, s. 39)
- Side 114 Figur 7.5. Eksterne læringsfellesskap
- Side 115 Figur 7.6 Relasjonell påvirkning av læringsforhold (etter C. Wadel 2003, s. 87)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema

1 Ledelse i en lærende organisasjon

Analysebegrep: Lærende organisasjon

- 1.1 Samfunnet og skolen er i stadig endring. På hvilken måte skaffer du deg kunnskap og ferdigheter til å lede skolen i takt med disse endringene?
- 1.2 Har du kjennskap til hvordan andre i virksomheten skaffer seg disse kunnskapene og ferdighetene?
- 1.3
 - 1.3.1 Hvilke kommunale føringer for utvikling av skolen foreligger?
 - 1.3.2 Hva sier disse føringene om utvikling av skolen som en lærende organisasjon?
- 1.4
 - 1.4.1 Har du eksempler på læring i organisasjonen, ikke bare på egen skole, men også i andre fellesskap / nettverk som du deltar i som skoleleder?
 - 1.4.2 Beskriv hvordan dere deler kunnskap og erfaringer?
- 1.5
 - 1.5.1 Hvilken oppfølging får du fra skoleeier i forhold til pedagogisk ledelse? (evaluering, coaching, medarbeidersamtaler, utviklingssamtaler, støtte- og veiledningsapparat)
 - 1.5.2 Kan du si noe om utfordringer, forventninger og dilemmaer i forhold til pedagogisk ledelse.
 - 1.5.3 Har du noen tanker om tiltak som kan føre til (ytterligere) forbedringer? Utdyp.

2 Ulike læringsforhold

Analysebegrep: Læringsforhold. (se definisjon av Wadel)

- 2.1 Hvilke læringsfellesskap har du deltatt i eller deltar du i?
 - 2.1.1 Hva kjennetegner disse? (organisering, hvilke forpliktelser i forhold til handling og deling, samhandling)
 - 2.1.2 Formelle/ uformelle læringsfellesskap, videreutdanning, kurs, seminar, nettverk og lignende. Interne/ eksterne Interkommunale?

- 2.2 Er det andre læringsfellesskap du ser behov for/kunne tenke deg å delta i?
 - 2.2.1 Hvorfor ønsker du å delta i disse?
- 2.3 Hvordan tilrettelegger skoleeier for deltagelse i ulike læringsfellesskap?
 - 2.3.1 Føringer for formelle og uformelle læringsfellesskap.
 - 2.3.2 Økonomisk støtte
 - 2.3.3 Faglig støtte, motivasjon og oppmuntring.)
- 2.4 Er det andre måter du skaffer deg kunnskap/kompetanse på?
- 2.5 Dersom du eller andre i virksomheten deltar på kurs eller seminarer er det da forpliktelser til å dele kunnskap med andre?

3 Kompetanse

Analysebegrep: Kompetanseutvikling

- 3.1 Hvilke av de læringsfellesskapene du har beskrevet mener du har bidratt mest til kompetanseutvikling? Kan du si noe om hvorfor, gi eksempler?
- 3.2 Er det noen læringsfellesskap som har vært til liten nytte for deg?
- 3.3 Hvordan opplever du at deltagelse i læringsfellesskap påvirker din ledelsespraksis?
 - 3.3.1 Fortell om dine gode erfaringer
- 3.4 Fortell om din erfaring med kunnskapsutvikling og kunnskapsutveksling mellom skoleledere.